آفــاق تربــويـــة متجـــــددة

التعليم.. دعوة إلى حوار في الوطن العربى

تأليف

د. حســن شحــاتـة

تقديم

د. حـامد عمـار

الدار المصرية اللبنانية

آفاق تربوية متجددة

2006



جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة

الدار المصرية اللبنانية

16 عبد الخالق ثروت ـ القاهرة

تليفون: 3910250- فاكس: 3909618

ص.ب 2022 ـ القاهرة

E-mail:info@almasriah.com

www.almasriah.com

المدير العام : محمد رشـــاد

المشرف الفنى : محمد حجى

آفاق تربوية متجددة

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حامـــد عمـــار

رقم الإيداع: 24112 / 2005

الترقيم الدولى: 7 - 993 - 270 - 977

الطبعة الأولى: ذو الحجة 1426 هـ - يناير 2006 م

إهـــــداء

إلى روحه الطاهرة في عالم الخلود

إلى من تعلمتُ منه في المجالس القومية المتخصصة

إلى مَنْ سبق فكرُه عصرَه بعلمه وإقدامه

المهندس العالم المفكر العبقري المبدع

أ.د. عبد الرازق عبد الفتاح

مؤسس ورئيس جامعة حلوان

الحائز على جائزة مبارك في العلوم

التكنولوجية المتقدمة

عام 2004

آفاق تربوية متجددة

لماذا هذه السلسلة؟

يسر الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة، أن تقوم بإصدار هذه السلسلة التربوية الرائدة كما يتضح من عنوانها، بإشراف أ.د. حامد مصطفى عمار الأستاذ بكلية التربية ـ جامعة عين شمس، وأ.د. حسن عبد الشافى مستشار التحرير العام، والأستاذ محمد رشاد المدير العام للدار، والأستاذ محمد حجى المشرف الفنى.

واللحن المميز لهذه السلسلة هو سعيها لنشر الجديد والمتجدد فى الأدبيات التربوية من الخبرات العربية والأجنبية فى مجال الدراسات الجامعية، كما تعنى كذلك بقضايا وزارة التربية والتعليم؛ خاصة تنمية المعارف والقدرات والكفاءات التدريسية لدى المعلمين فى مختلف مراحل التعليم. وهى بذلك تستهدف إثراء الفكر التربوى، وتجديد المنظومة التعليمية، وتطوير الأداء فى مختلف أبعاد العملية التعليمية.

وتضم مجالاتها المقترحة ـ على سبيل المثال ـ موضوعات فى أصول التربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمى والسياسات التعليمية والإدارة وتكنولوجيا التعليم إلى غير ذلك مما جرى العرف الأكاديمى على اصطناعه من تقسيمات متخصصة، أو دراسات بينية، أو منظور متكامل فى المعالجة لبعض الموضوعات.

والسلسلة تحرص ـ كما يدل عنوانها ـ على أن تجوب موضوعاتها أهم قضايا القضاء التربوى فكرًا ورؤية، وفى التحام وتفاعل مع النظم التعليمية والجامعية واقعًا وممارسةً واستشرافًا مستقبليًّا. وفى هذا المسعى تمتد الأفكار والخبرات والرؤى إلى مختلف الأقطار العربية من ماء الخليج إلى ماء المحيط؛ حتى يتبلور للتنمية العربية الشاملة رصيد تربوى محصه الفكر الناقد والخبرة العريضة والممارسة المتنوعة وتصور البدائل المستقبلية.

وترحب السلسلة بإسهامات مختلف الأجيال من أساتذة التربية العرب وغيرهم من أساتذة العلوم الاجتماعية فى معالجاتهم لقضايا التربية والتعليم حتى تلتقى فى إسهاماتهم العلمية حكمة القدامى واقتحامات الشباب ورصانة ما بينهما من الأساتذة، كذلك يسعدها أن تحظى بكتابات غيرهم من الكتاب والخبراء المهمومين بقضايا التربية من ذوى النظر الثاقب والوعى الناقد والرأى الجسور.

وغاية السلسلة فى نهاية المطاف هى تحريك ما قد أصاب العلوم التربوية والنفسية فى مجالات كثيرة من أجواء راكدة واجترار فى الفكر والممارسة. وقد كانت لذلك كله آثار وتداعيات أساسية فى حيوية المنظومة التربوية وتجديدها لمواجهة تحديات تعليم المستقبل.

وثقتنا وطيدة فى أن هذه السلسلة سوف توفر زادًا خصبًا فى تكوين المواطن العربى وتأصيل معارفه وثقافته ترسيخًا لجذورها؛ ونموًّا وامتدادًا وتنوعًا لفروعها وأغصانها وثمراتها. ويقيننا الذى لا شك فيه أن على علماء التربية والعلوم الاجتماعية تقع مسئوليات جسام فى إعداد وتكوين المواطن العربى بالمعرفة والفكر والخلق؛ لكى يرسى قواعد مجددة بجهده وعمله، ومن ثم يغدو قادرًا على الإنتاج المبدع والمتميز الذى يثرى حضارته والحضارات الإنسانية فى مسيرة القرن الحادى والعشرين.

والله من وراء القصد ومن أمامه......

الدار المصرية اللبنانية

المحتويـــات

تقـديم

أ.د. حامد عمار

تـرحيب من السلسلة

نحن مع الكتاب الثالث فى سلسلة (آفاق تربوية متجددة) للصديق المريد الأستاذ الدكتور/ حسن شحاتة، رئيس قسم المناهـج وطـرق التدريـس بكليـة التربية ـ جامعة عين شمس، وعضو المجالس القومية المتخصصة، ومدير مركز تطوير التعليم الجامعى الأسبق، ونرجو ألا تنسحب عليه مقولة المأثورة الشعبية (التالتة تابتة)؛ أى انقطاع إسهامه فى هذه السلسلة بعد الكتاب الثالث، مع إدراكنا لفيض مؤلفاته فى تغذية المكتبة العربية، وبخاصة فى أبواب هذه السلسلة التى نعتز بها.

ويتضاعف اعتزازنا بها حين يتولى رعايتها والحرص على نموها وازدهارها الرجل الفاضل والأخ الكريم الأستاذ/ محمد رشاد، رئيس مجلس الإدارة للدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع مع صحبه وفريق عمله المتفانى فى إخراج هذه السلسلة.

وجميعنا على العهد بمقاصد هذه السلسلة ولحنها المميز "بنشر الجديد والمتجدد فى أدبيات التربية"؛ حيث تستهدف إثراء الفكر وتجديد المنظومة التعليمية، وتحريك ما أصاب العلوم التربوية والنفسية من أجواء راكدة، واجترار فى الفكر والممارسة.

الحوار التقليدى

لذلك لم يكن من قبيل المصادفة أو من قبيل مجرد الإضافة أن ترحب السلسلة بهذا الكتاب الذى يثير القارئ عنوانه: (التعليم.. دعوة إلى حوار فى الوطن

العربى). والدعوة إلى الحوار ليست مجرد عملية تجميل أو حتى تزييف أو تسويق لأفكار مسبقة، سواء من قِبَل أطراف فنية تتمسك بها، أو من جماعات مهنية ارتضتها خبرتها فى الممارسة الطويلة فاطمأنت إلى مصداقيتها، أو من تعبئة إيديولوجية رسمية تحرص على برمجة العقول بتوجهاتها.

إنها ليست كذلك قطعا، وإنما هى دعوة ليست من قبيل ذلك النمط الذى تتبعه مجريات المؤتمرات والندوات التى تعقدها الجامعات أو الوزارات. وفيها كما نعلم يعرض الباحث دراسته، يعقبها فتح الباب للأسئلة حول ما ورد فيها من طرف جمهور السامعين، والتى مع الأسف لا يتسع وقتها دائما إلا لدقائق معدودات على نصف أصابع اليد الواحدة. وبعد كل سؤال، أو بعد تجميع الأسئلة، يقوم صاحب الدراسة بالإجابة عن الأسئلة المثارة، أو على أهمها بالنسبة له.

وإذا أطلقنا على ذلك "حوارا" فهو من قبيل أضعف الإيمان، إذ إنه فى تقديرى الشخصى لمفهوم الحوار ومقاصده لا يتعدى أسلوب الفتيا فى المسائل الفقهية، كأن يقول المستفسر للباحث: ما قولكم دام فضلكم؟ فيرد الأخير بما تيسر له من علم ووقت بصحيح الفتيا والرأى فيما سئل فيه. وعند ذلك ينفض السامر لشرب قدح من الشاى أو القهوة أو المرطبات.

أقول إن هذا النمط المتبع فى ملتقياتنا العلمية هو أضعف الإيمان فى الحوار؛ لأنه إنما يتم فى اتجاه واحد، إذ إن التعليق على السؤال ينتهى عند إجابة الأستاذ الباحث فوق المنصة، ولا ندرى هل اقتنع السائل بما قُدم له من جواب أو أن الإجابة غير مقنعة لديه، أو أنه لا يزال متمسكا بالقضية التى أثارها.

الحوار من منظورنا

الحوار الذى ننشده ـ والذى لا يزال المؤلف يدعو إليه ـ إنما هو فلسفة ومنهج للتفكير والتدبر. هو فلسفة تقوم على أنه ليس هناك من يمتلك الحقيقة المطلقة والإجابة القاطعة فى المسائل الاجتماعية والإنسانية، وأنه ليس هناك جَهول جهلا

مطلقا ينتظر الإجابة الكاملة والمعرفة الرشيدة من فوق، وإنما تتولد المعرفة من حوار جدلى، يتواصل بين مختلف الأطراف، أخذا وعطاء، بحيث ينتهى إلى معاناة الاستقرار على الخلاف أو الاحتمال أو الوفاق بين ما يطرح من تيارات الفكر والرؤى. وهذه هى قيمة الحوار الجدلى الحقيقى كفلسفة فى منظومة الحياة الديمقراطية التى تستند إلى حرية الرأى، وإلى عدم الخوف من ممارسة هذه الحرية، واختراق ثقافة الصمت.

وفى هذا الإطار الديمقراطى لا يوجد شخص أو جماعة تنصب نفسها على أنها هى التى تفكر لنا، أو هى التى تتكلم نيابة عنا، أو هى التى ترى بعينيها دون عينينا، كما لو أنه ليس لنا من موقف إلا أن نستخدم أذنينا لنستمع إليها، طاعة وإذعانا لما تقوله وتراه وتعبّر عنه هى وحدها.

والحوار منهج للفكر والعمل يتم على مستوى العلاقة الأفقية بين الجماعة، وليس على مستوى العلاقة الرأسية. وينساب فى خطوط متواصلة لا تنقطع فى أقل الحدود الممكنة، ينطلق منها تنوع الفكر، وتعدد الخبرة، واختلاف السياقات الاجتماعية والتاريخية ، والاقتراب، ثم الإمساك بالواقع وحركته وبمدى استشرافه للمصائر والبدائل المستقبلية. وهذا النهج من الحوار مغاير تماما لأسلوب الحوار الرأسى الذى نصطنعه فى مؤتمراتنا وتعليمنا، كما سبقت الإشارة.

ونكتفى بهذه القيمة تأكيدا لفلسفة الحوار ومنهجه فى تطوير المنظومة التعليمية، وغيرها من المنظومات المجتمعية فى الوطن العربى، والتى لا تزال ترزح تحت وطأة البعد الأحادى والتوجهات الفوقية، وما قد يترتب عليها من تعثر فى مساعى التغيير الحقيقى، نتيجة للحوار الشكلى التجميلى أو الزائف أو المراوغ فى كثير من عمليات النقاش.

معالم الكتاب

ننتقل إلى توصيف مضمون هذا الكتاب. لقد ذكرتنى مطالعته بكتاب (القاموس المحيط)، من قواميس اللغة العربية، سواء كانت إحاطة مؤلفنا شأن القاموس فى الشمول، أو شأن المحيط الزاخر العميق المتدفق بأمواج موضوعاته.

والمتصفح لمحتوياته يلتقى معها بمختلف أبعاد المنظومة التعليمية فى إطاراتها العامة أو فى مقاطعها ومفرداتها الخاصة. ويتضح ذلك من عناوين فصوله الأربعة: تعليمنا يصنع مستقبلنا، تطوير التعليم عملية مستمرة، الانفتاح المعرفى والمناهج الدراسية، أدوار المعلم وعوائد التعليم. وفى كلٍّ منها نجد موقع العملية التعليمية، والمعلم والطالب والمناهج، وتحرير طاقات المتعلم وأنسنة الإنسان، إلى جانب آليات العملية من تدريس وتقويم وتوظيف للوسائط التكنولوجية المتقدمة وبيئة التعلم الثرية.

ويتميز الكتاب فى إحاطته باستعراض مختلف المفاهيم الجديدة فى مواصفات التعليم وعملياته مما أشاعته تيارات العولمة وسوقها وضغوطها التنافسية، وما تتطلبه الرؤية المستقبلية للتعليم العربى ليرتقى إلى مستوى المؤسسات التعليمية العالمية. كما يشير إلى ما تتعرض له المنظومة التعليمية من ضغوط خارجية أكثر منها داخلية، وما يقتضيه ذلك من تكيف أو تكييف أو مقاومة لتوجهاتها.

ومن بين تلك المفاهيم الجديدة التى يطرحها الكتاب ـ مما يصعب حصرها ـ نذكر على التحديد قضايا الجودة الشاملة، ومعاييرها، ونظم الاعتماد، والانتقال من أسلوب التلقين فى التعليم إلى أسلوب التعلم من خلال مختلف المصادر، وأنواع التفكير، وأدوار المعلم فى تشكيل الوعى، واحتياجات تعليم ذوى الحاجات الخاصة، إلى ما هو غير ذلك مما ينتسب إلى الجديد فى عالم المعرفة أو الإدارة أو التخطيط الاستراتيجى لتعليم المستقبل.

ولعله من الضرورى هنا الإشارة إلى أن كثيرا من المفاهيم والآليات التعليمية الجديدة جاءت فى معرض الحوار والجدل من حيث تحليل مكوناتها والسباقات التى طبقت فيها والمتسمة بنظم التصنيع فى المجتمعات الرأسمالية، هذا إلى جانب واقع الظروف والإمكانيات الحقيقية والشروط اللازمة لتوظيفها فى أوضاع مجتمعاتنا ومنظوماتنا التعليمية.

وفى حوارى الذاتى مع بعض هذه المفاهيم أشعر بأن معظمها قد ألقت به رياح العولمة على أرض واقعنا ونحن نسعى فى تطوير نظمنا التعليمية. وتلقفناها، كما تلقفنا غيرها من قبل، وأخذنا نرددها على أنها المنقذ من ركود أوضاعنا التعليمية. وتكاثرت حولها الدراسات والأبحاث، كما أنها قدر مقدور، وأنها هى قبلة التربية الجديدة التى سوف تصنع مستقبلنا. وعلينا أن نستمسك بالجودة الشاملة، والمعايير والمؤشرات، ونظام الاعتماد، واللامركزية، والتعليم الإلكترونى، والقدرة التنافسية، والإبداع، وحسابات المدخلات والعمليات والمخرجات، والتعليم باللغة الأجنبية لمختلف المواد العلمية.

وأعتقد، وقد أكون مخطئا، أن هذه الأفكار والمفاهيم، مع ما فيها من بريق وتحد وأشكال التجديد، إلا أنها وليدة ثقافة العولمة وتوجهات التنميط، وما صاحب العولمة من آليات السوق وعالم "البزنسة" وقيمه. وأدى ذلك إلى طغيان "تسليع" الحياة والثقافات والقيم الاجتماعية والأخلاقية. وقد أدى هذا الإطار إلى النظر إلى التعليم على أنه نوع من السلع أو المنتجات الصناعية يمكن تحديد مواصفاتها ومعاييرها ونواتجها والحكم بصلاحيتها، على طريقة معايير ISO.

وهذه النظرة السوقية السلعية للتعليم مغايرة تماما لتنمية البشر، حيث تتميز بعديد من التفاعلات الإنسانية والاجتماعية والثقافية فى تفاعل المعلم بالمتعلم، وبطبيعة الإنسان الفاعل القادر على تشكيل بيئته كما يتأثر بها، وعلى كونه يمشى على الأرض ويتطلع إلى عالم السماء فى علاقة مخلوق بخالق، ومن ثم يصبح من الغش أن نفرض عليه تكوين وتنمية قيم السلع والأشياء المادية. لذلك كله، ولغيره، تظل تلك المفاهيم والمعايير التى تسربت إلينا من تيارات العولمة ومجتمعاتها الصناعية جديرة بالمناقشة والحوار الجاد، دون ابتلاعها على أنها جديدة، أو كل جديد يستحق الابتلاع!!!

في تقديمنا لهذا الكتاب الخصيب أن قارئه سوف يحيط إحاطة وافية بمعظم ما يدور في العالم وفي وطننا العربي من قضايا إصلاح التعليم وتطويره، فكرا واستراتيجيات ومشروعات ونقلات نوعية تتطلب الجهد والجرأة في إنجازها. وإذا كان المؤلف قد عرض لرؤية ما يسود من رؤى في تلك القضايا، إلا أن التغيير الحقيقي يستلزم مزيدًا من معاناة الحوار مع الجديد، تعمقًا في الأبعاد المتنوعة والإشكاليات التعليمية المعقدة في تاريخها وحاضرها استشرافًا لحلولها المستقبلية.

وإذا شئنا اصطناع التقاسيم الأكاديمية المتعارف عليها، فإن هذا الكتاب المحيط يؤلف بين علوم أصول التربية والمناهج وطرق التدريس، مع قسط من علم النفس التعليمي، متميزًا بأسلوب يجمع بين الرصانة والرشاقة اللغوية.

نرحب بهذا الكتاب أهلاً في هذه السلسلة، كما نؤيد دعوة المؤلف إلى الحوار الجاد، ومزيد من الحوار طولا وعرضا وعمقا، إذ إنه حسب عبارته في عنوان مفتتح فصوله: (تعليمنا يصنع مستقبلنا).

مُقدمة

التعليم فى الدول المتقدمة والنامية على حدّ سواء له دور فاعل فى صياغة أوضاع الدولة وتشكيل أبنائها وبناتها فكرا ووجدانا وسلوكا؛ أى أن التعليم يتم توظيفه اجتماعيّا، وتتولى الدولة توجيه فلسفته وأهدافه ومضامينه وآلياته كى تشكل نوعية جديدة من المواطنين تمتلك المهارات والقدرات للتفاعل مع الأوضاع القائمة سعياً نحو مستقبل منشود، وهنا يتطلب التعليم وفاقًا مجتمعيّا عامّا وحوارات فكرية تحتشد لها كل فئات ومؤسسات الدولة من المهمومين والمهتمين بالتعليم، وتتولد المقالات والمقولات فى عوالم الصفحة المطبوعة والمسموعة والمرئية إعلاميّا أو بحثيّا، أو من خلال الندوات والمؤتمرات، لنحصل على زخم فكرى يتجاوز الوضع القائم إلى مستقبل قادم للوطن والمواطن.

وفى هذا الإطار تأتى فصول هذا الكتاب لتشكل أعمدة أربعة لتعليم جديد فى وطننا العربى الكبير.

أول هذه الأعمدة أن تعليمنا يصنع مستقبلنا من خلال أن الحوار مدخل لإصلاح التعليم، وأن التعليم الحديث محوره المستقبل، وأننا فى حاجة إلى ثقافة جديدة للتعليم، وأن تعليمنا يتطلب آلية لضمان الجودة والاعتماد، وأن تعليم الطلاب غير العاديين مطلب سياسى واجتماعى واقتصادى، وأن هناك مفاهيم جديدة لابد من تبنيها لتفعيل الرؤى المستقبلية للتعليم.

وثانى هذه الأعمدة اللازم للحوار حول التعليم يقوم على فكر تصميم المنظومة، والذى يبدأ من المستقبل، وينطوى على مسائل عدة، أهمها: الوفاق المجتمعى حول

غايات التعليم وفلسفته ومخصصاته البشرية والمادية، واقتحام عصر التكنولوجيا، والمعايير القومية اللازمة لوضع التعليم القومى فى إطار المنافسة العالمية، وتحديد معالم الطريق فى مسيرة التعليم الحديث، ومواصفات المنتج التعليمى، وكيفية تنشيط عناصر القوة فى التعليم على المستوى القومى.

وثالث هذه الأعمدة علاقة الانفتاح المعرفى بالمناهج الدراسية، من حيث دور المناهج المنشودة لأنسنة الإنسان، والمعلم التقدمى فى عصر المعرفة، والتقويم البديل كهدف تربوى، وعلاقة التدريس الجيد بالذكاء الإنسانى، وتوظيف ملفات الإنجاز للتدريس والتقويم معا، ثم رؤى نقدية للمناهج الدراسية فى عالمنا العربى الكبير.

ورابع هذه الأعمدة إطار وأدوار المعلم وعوائد التعليم، من حيث مسئوليات المعلم فى مجتمع الغد، وأدوار المعلم الحديث فى تحريك وتحرير طاقات الإنسان العربى، وقدرته على تشكيل الوعى، ومشاركاته فى إصلاح التعليم المعاصر، وترشيد عطاء المعلمين العرب وجهودهم فى تشكيل عالم عربى متجدد، وتكوين معلم لذوى الاحتياجات الخاصة.

إنه نضال اجتماعى نشارك فيه، مؤمنين بالله وبقدرات وإمكانات أمتنا العربية، من أجل غدٍ أكثر إشراقا وتقدما..

وبالله التوفيـق

المؤلف

الفصـــل الأول

تعليمنا يصنع مستقبلنا

1 – الحوار مدخلاً لإصلاح التعليم.

2 – التعليم الحديث محوره المستقبل.

3 – نحو ثقافة جديدة للتعليم.

4 – التعليم وضمان الجودة والاعتماد.

5 – تعليم الطلاب غير العاديين.

أولاً ـ الحوار مدخلاً لإصلاح التعليم

اختيار نوع التعليم الذى يقدم لأبناء الوطن تحكمه عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالخصائص الديموجرافية للمجتمع وخصائص التركيبة السكانية، ومنها عوامل اقتصادية تتعلق بنمط التنمية السائد فى المجتمع، وطبيعة الاقتصاد نفسه، وما إذا كان اقتصادًا أحادى المورد، كالاعتماد على الزراعة أو الصناعة أو النفط، أو كان اقتصادًا متنوع الموارد، وكذلك نوع الصناعات السائدة فى المجتمع، وحجم الصادرات والواردات. ثم إن هناك عوامل اجتماعية تتعلق بالقيم المجتمعية السائدة الميسرة للتنمية أو المعاكسة لها، كنظرة المجتمع للعمل اليدوى، ومدى شيوع قيم الإتقان فى الإنتاج والتعاون والمحافظة على المال العام ومستوى معيشة الأفراد، ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى، ومدى شيوع قيم الادخار فى مقابل الاستهلاك، والاعتدال فى مقابل البذخ، والاعتماد على الآخرين فى مقابل الاعتماد على الذات.

وهناك أيضًا عوامل تعليمية تتعلق بتوافر فرص وإمكانات التعليم الجامعى والعالى، وفرص التوظيف للخريجين من المراحل التعليمية المختلفة، كما أن هناك عوامل ثقافية أو بيئية تؤثر فى التوجه المهنى وتشكل القرار التعليمى للطالب. ولذلك كان الحوار البناء وتقبل الرأى الآخر هو الآلية التى تحقق الأخذ بفكرة تنويع التعليم، ولا يمكن القول إن تنويع التعليم مقبول أو مرفوض لذاته؛ فقرار التنويع أو عدم التنويع يتم فى إطار مجموعة القضايا الاستراتيجية الموجودة فعلًا فى بيئة المجتمع. وهنا لابد من إثارة حوار بناء أكثر من إثارة جدل وانفعال؛ ذلك أن

قضايا التعليم غير محسومة ولا تحل بالجدل والانفعال، وإنما بدراسة الرأى والآراء الأخرى، فإنه لا يصلح للتربية إلا مزيد من التربية.

إن هناك بواعث كثيرة تدعونا لتطوير التعليم فى دول العالم الثالث، وخاصة مجموعة الدول العربية بأسرها. وقد أسهمت تداعيات كثيرة فى تزايد الإحساس بضرورة تطوير التعليم، والبحث عن صيغ جديدة تساعد فى إحداث تغيير جذرى فى المفاهيم والأهداف والبرامج والأساليب الإدارية والهياكل التنظيمية، ومن أهمها:

- غلبة الطبيعة النظرية على مضمون التعليم العام، بل والفنى، وانفصاله عن سوق العمل المتغيرة، على الرغم من تأكيد أدبيات اقتصاديات التعليم على أن معدلات المردود الاقتصادى لخريجى المدارس الثانوية أعلى من خريجى التعليم الجامعى والعالى.

- التغير السريع فى أنماط العمالة بحيث أصبح الحد الأدنى من الثقافة والعلوم المطلوب لأى عمل منتج هو إنهاء المرحلة الثانوية العامة. إن التطور السريع فى إدارة أعمال السكرتارية وأنظمة الحفظ، وظهور تقنيات جديدة للاستخدام المكتبى كالحاسوب وأجهزة الفاكس والطباعة ومعالجة النصوص والإنترنت جعل خريج المدرسة الثانوية لا يصلح لتولى هذه الأعمال دون مزيد من الإعداد والتدريب.

- عدم تكامل فروع المعرفة فى مناهج التعليم الثانوى العام بسبب ظاهرة التشعيب المبكر فلا يدرك الطالب وحدة المعرفة كما أنه لا يعى تطبيقاتها فى الحياة العملية، وكيف يوظف ما يتعلم فيما يعمل، وبالإضافة إلى التشعيب المبكر هناك غياب أنشطة الوعى المهنى والإيقاظ العلمى والتربية التكنولوجية، والتربية المعملية القائمة على إجراء التجارب وليس مجرد مشاهدتها، فيما يتعلمه الطلاب فى هذه المرحلة وصف نظرى لمجالات المعرفة قلما يترتب عليه إتقان مهارات أساسية

أو إدراك البناء المعرفى للمادة الدراسية، أو تنمية نماذج التفكير العلمى. وكل ذلك يؤدى إلى إعداد خريجين يفتقرون الثقافة العامة العريضة، ولا يتعلمون مهارات التعلم والاستمرار فى التعلم وإدراك العلاقات البيئية بين فروع المعرفة المختلفة.

- عدم التكامل بين مناهج الدراسة الإعدادية ومناهج المرحلة الثانوية؛ حيث إن هناك غموضًا فى وظيفة المدرسة الإعدادية هل هى مرحلة تعليمية مستقلة أم أنها جزء من التعليم الأساسى، ولا شك أن التباين والاختلاف على السلم التعليمى يعتبر قيدًا على مسيرة تنفيذ استراتيجية تطوير التربية العربية.

- عدم استجابة مناهج المرحلة الثانوية للتطورات الحادثة فى مفاهيم ومهارات التعلم ومن أهمها: مفهوم التعلم الذاتى، ومفهوم السلوك الابتكارى، ومفهوم التدريب وتغيير دور المعلم، ومفهوم المعرفة التكنولوجية فى مقابل المعرفة الأكاديمية، والحاسوب كمادة ووسيلة للتعلم، ومهارات التكيف مع التغير وتشمل: التحسب وتحليل البدائل والمفاضلة بينها، وتحليل السيناريوهات وإدارة الأزمات، ومهارات التعلم المستمر، ومهارات إصدار القرار والمشاركة الديمقراطية وسلوك وواجبات المواطنة، وعدم نجاح صيغ التعلم الموازى كمنهجية فى تطوير التعليم الثانوى. فعندما استحدث التعليم المهنى والذى دخل كتعليم مواز للتعليم الثانوى العام، وحدث فصل تعسفى بين التعليم العام الأكاديمى والتعليم المهنى التقنى، حيث أصبح لكل منها كيان مستقل؛ مما أدى إلى سرعة ظهور عديد من المشكلات والقضايا الملحة التى كانت هى الأخرى سببًا للدعوة إلى تطوير التعليم الثانوى بنوعيه العام والفنى، ومنها أن التعليم الفنى مسدود القنوات لا يسمح بفرض للمزيد من التعلم والنمو، وعدم تقبل سوق العمل لمخرجات التعليم الفنى بسبب العجز الكيفى فى هذه المخرجات، وضعف صلة بمواقع الإنتاج من حيث التخطيط والتدريب

والإدارة، كما أنه يعانى من صراع علمى فى محتواه بين الثقافة العامة والتخصص المهنى، وتخلف تجهيزاته وقصور معداته وبرامجه وأساليبه عن المستوى التقنى المستخدم فى الصناعة، وتدنى النظرة المجتمعية إلى التعليم الفنى؛ حيث يعتبر تعليم الفقراء الذين لا تسمح ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية بمواصلة التعليم.

إن منظومة التعليم لابد أن تتواءم مع متطلبات القرن الواحد والعشرين بأن تأخذ مجموعة من التحولات من حالة قائمة إلى حالة قادمة، وهى:

- التحول من الجمود إلى المرونة بتبنى فكرة التطوير المستمر فى سياق منظور استراتيجى واضح، فالمرونة فى النظام التعليمى أساسى لمواجهة التغير المستمر فى معطيات الحياة داخليًا وخارجيًا، وأساس الإدراك المتنوع وتقبل الاختلاف والتسامح مع الغموض.
- التحول من التجانس إلى التنوع فيما يقدمه التعليم للطلاب من خبرات، والأخذ بالتمييز بين الطلاب على أساس الفروق الفردية، والتخلى عن تبنى فكرة الطالب المتوسط هو النموذج الوحيد رغم تنوع القدرات وتنوع البيئات. إن تبنى خاصية التجانس فى التعليم أنتجت نسخًا متكررة من المتعلمين يتم تشكيلهم فى أنماط جامدة، وتلك الصيغة معوقة للتنمية فى هذا القرن الجديد.
- التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة، إن تعليمنا الراهن يكتفى فى التدريس والامتحان بتوافر 50٪ من المعرفة والمهارة، وهو شرط النجاح فى كل مادة دراسية فى التعليم الجامعى وما قبل الجامعى. وتلك الثقافة للحد الأدنى تشير إلى أننا نؤمن بأنصاف المتعلمين. وهذا ما يرفضه الفكر التربوى الحديث فى عصر سريع التغير والتعقد، وهو ما يتطلب: التربية التعويضية لمواجهة الصعوبات والمشكلات التى يواجهها الطلاب قبل التعلم، ثم التعلم العلاجى لما يواجهونه من مشكلات أثناء عملية التعلم. وعليه

تصبح الامتحانات آلية للتشخيص لتفيد المعلم والمتعلم؛ حيث تقدم الخدمات الطبية والاجتماعية والنفسية التى يجب أن تتوافر فى المدارس والجامعات.

- التحول من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار؛ حيث إن التعليم الآن يركز على المستويات المعرفية الدنيا والتى لا تتجاوز استرجاع المعرفة والتى تأخذ بالحفظ الآلى أو الحفظ الأصم فى التدريس والامتحان على حد سواء. إن التربية للابتكار والإبداع لا بد أن يكون لها الصدارة، لأن محض الاسترجاع هو أهم معوقات التنمية.

- التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم، ذلك أن التعليم الراهن يجعل الحقائق هى ما يقدمها الكتاب المدرسى أو ما يقدمه المعلم، والرأى هنا هو رأى السلطة، وهكذا يفتقد الطالب والمعلم والإدارة المدرسية العقلية الناقدة الفاحصة وثقافة التقويم التى يجب أن تسود جميع عناصر العملية التعليمية لمعرفة ما يتحقق من أهداف، وتوفير المعرفة التى تبنى عليها سياسة التخطيط والتنفيذ، وبالتقويم يمكن توفير التصحيح الذاتى وتصويب المسار.

- التحول من السلوك الاستجابى إلى السلوك الإيجابى، وهذا السلوك السائد فى مؤسسات التعليم هو تراث لعصور التخلف ويتمثل فى التواكل والاستسلام وضعف إرادة التغيير والنظرة غير العلمية فى تفسير الظاهرات والأحداث ومن نواتجه التعصب والتطرف، وعليه.. فنحن فى حاجة إلى السلوك الإيجابى حيث يكون المتعلم إيجابيًا فعالًا نشطًا مشاركًا فى كل مواقف الحياة.

- التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات. إن تعليمنا يعتمد على التلقين حيث الكتاب المدرسى هو كل مصادر المعرفة والمكتبات ديكور تربوى. وعليه نحتاج إلى معلم ميسر للمعرفة يساعد على إمتلاك مفاتيح المعرفة ومهارات الحصول عليها ويدرب على التعلم الذاتى والتقويم الذاتى

الذى يدفع المتعلم إلى المزيد من التعلم مدى الحياة، وعليه يجب أن يتحول الكتاب المدرسى من خلال الإشارات والتكليفات إلى القراءة خارج المقرر.

- التحول من التعليم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة؛ ذلك أن التعليم مدى الحياة أحد مفاتيح القرن الحالى الواحد والعشرين، ولابد من التدريب المستمر وإعادة التدريب وتحديث المعلومات مدى الحياة استجابة لحاجات ومطالب المجتمع المتجددة دائمًا وحاجات سوق العمل المتغيرة دائمًا.

- التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة، إن كل ما سبقت الإشارة إليه يشكل ثقافة القهر التى أدت إلى تخلف التعليم والتى سادت فيه أمور أهمها الرأى الواحد والفكر الواحد وعدم تقبل الرأى الآخر والتعليم البنكى والقمعى والتعليم للامتحانات وليس للحياة. وهو ما يتعارض مع التوجه الديمقراطى وتشجيع التعددية فى السياسة الوطنية وثقافة المشاركة واللامركزية حيث إن مطالب القرن الواحد والعشرين تفرض الأخذ بالمبادرة والإبداع والحرية الفردية والديمقراطية السياسية وحقوق الإنسان.. وكلها أمور يجب أن تأخذ بها منظومة المناهج تدريسًا وأنشطة وتقويما، بل وإدارة وتوجيهًا من أجل إنسان جديد للألفية الثالثة.

إن وضع التعليم فى إطار المنافسة العالمية يتطلب الانتقال بالتعليم من ثقافة التحصيل إلى ثقافة التفكير، والاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد، وتدريسها كمهارات عامة يجب تعلمها فى المؤسسات التعليمية، واعتبارها محور بناء البرامج التعليمية، وهو أمر تفرضه طبيعة الحياة المعاصرة التى تزدحم بالتغيرات السريعة والمعقدة، بالإضافة إلى مطالب الحياة الديمقراطية، بل والاجتماعية والاقتصادية على حد سواء. إن الملاحظات اليومية تشير إلى أن مدارسنا لا تعلم التفكير، وأن مدارسنا بل وجامعاتنا لا تنمى مهارات التفكير الناقد، ولا تعلم الطلاب كيف يستخدمون عقولهم، خاصة مع دخول التقنيات الحديثة والاستراتيجيات الحديثة فى

التعليم إلى المؤسسات التعليمية، الأمر الذى يفرض علينا تقديم مهارات التفكير الناقد بصفة عامة، ثم داخل كل مادة دراسية، وكذلك تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد من خلال أنشطة المواد الدراسية، ومن خلال المناشط الحياتية.

إن التفكير الناقد يتمثل فى كونه فحص واختبار الحلول المقترحة لتحديد ما هو منها على صواب، وهو تفكير تأملى عقلانى يركز على تقرير ماذا نفعل أو نعتقد، ويقوم على جمع المعلومات وتقويمها واستخدامها بكفاءة، بل هو فن التفكير فى التفكير عندما يفكر الطالب ليكون تفكيره جيدًا وأكثر وضوحًا ودقة، ويتمثل فى طرح الأسئلة أو البحث من أجل الوصول إلى الفهم والتقييم والحلول المتنوعة وتقدير وجهات النظر المختلفة وحل المشكلات، والتعرف على القضايا المركزية والعلاقات المهمة مثل: كشف الغموض، وفحص الآراء، ووضع استنتاجات صحيحة، والتوصل إلى التعميمات من البيانات وتفسير الافتراضات وتقويمها، والحكم على الدلائل والبراهين وتقييم القرارات وتقييم عمليات التفكير، والتسبيب لنوع التفكير المستخدم فى حل المشكلات والاستنتاجات المتكونة، وتقييم عمليات الاستدلال التى تؤدى إلى الاستنتاج الذى يوصل إلى نوعية العوامل التى تتخذ فى صنع القرار، وهو تفكير مباشر يركز على النتائج المرغوبة، والتحليل النقدى للمعلومات.. إنه التمييز وحل المشكلات فى المواقف غير المألوفة، وهو القدرة على التنافس والدفاع عن وجهة نظر بفاعلية، وهو بمثابة المهارات العقلية المنطقية والمهارات الخاصة بالاستدلال التفسيرى والاستراتيجى والتوافقى، وفى القدرة على الاستنتاج وإدراك الافتراضات والاستنباط والتفسيرات وتقويم البراهين. إن أية نتائج تشير إلى قدرة الطلاب على حل المشكلات مفتوحة النهايات، هى فى جوهرها قدرة على التفكير الناقد.

إن المناهج الدراسية فى الدول المتقدمة قد تبنت تطوير عقول الطلاب من خلال تقديم مهارات التفكير النقدى، ومن أهم مناحى هذه المناهج ما يلى:

1- أنها قدمت ثلاثة أنواع من التفكير الناقد، يدور النوع الأول حول التفكير الاستقبالى، ومراحله هى: عرض المعلومات التى تتم فى ضوء مهارات المقارنة والاقتراح والصياغة، ومرحلة الاختبار ومهاراتها التحديد والتأكيد ومرحلة تحليل استراتيجية التفكير ومهاراتها الوصف والمناقشة. ويدور النوع الثانى حول التفكير الانتقائى، ويدور النوع الثالث حول التفكير المقارن.

2- أنها تعلم التلاميذ عمليات البحث فى الظواهر، وتزويدهم بمهارات الاستقصاء العلمى، وإبداء التساؤل والبحث عن أسئلة نابعة من رغبتهم فى الاستطلاع. وهذا يعنى تعزيز البحث العلمى مثل الملاحظة وجمع المعلومات وتنظيمها وتحديد المتغيرات واختبارها، واستنتاج الحلول من خلال النشاط الذاتى الذى يتسم بالتفكير المنضبط والمنطقى وتقبل الغموض فى المشكلات المختلفة، وتحتاج هذه الأنشطة أن يطرح التلاميذ على أنفسهم وعلى المعلم تساؤلات كثيرة، بعد أن يحول المعلم المادة الدراسية إلى مشكلات متدرجة. والمهم هنا هو أن التفكير الاستقصائى له مراحل أساسية، هى: مرحلة تقديم الوضع المشكل، ويتوقف اختيار المشكلة على خصائص المتعلمين، ومرحلة جمع المعلومات ويتم الحصول على المعلومات بالأسئلة التى يوجهها التلاميذ ثم مرحلة التجريب والتحقق من المعلومات. وتحقق هذه المرحلة مزيدًا من المعلومات وتوجيه عملية اختيارها، ويشجع المعلم التلاميذ على مزيد من التساؤل لتوظيف ما توافر لديهم من معلومات، ثم مرحلة التفسير حيث يقدم التلاميذ تفسيرات علمية للظاهرة موضوع البحث.

3- أنها تقوم على تقويم البراهين والأدلة الفلسفية، وتتبنى نماذج التفكير الواعى، حيث يكون التلميذ واعيًا بالتفكير، وهو يقدم نموذجًا يقوم على تصور يشمل عددًا من أنماط التفكير، ويتضمن عددًا من المراحل المترابطة هى: البدء بحالة من الشك، عندما يواجه التلميذ الموقف المشكل ويتكون لديه هدف معين، ويبدأ العمل فى تحقيقه. ثم وضع المتعلم لعدد من الاحتمالات الممكنة لحل المشكلة. وهذه المرحلة هى مرحلة تقويمية ذاتية، يقوم بها المتعلم للتحقق من مدى قرب الحل من الهدف، ثم التحقق من خلال الأمثلة والمعارف حول البحث عن مدى واقعية هذه الاحتمالات، ثم تقديم الأدلة والبراهين للتحقق من نقاط القوة أو الضعف فى كل احتمال، وأخيرًا وضع تقرير نهائى مرتبط بحل المشكلة المعروضة.

والسؤال الذى يجب أن نلتفت إليه ونحن بصدد تنمية مهارات التفكير الناقد هو: هل نقوم بتعليم مهارات التفكير الناقد بشكل منفصل أم بشكل مترابط ؟ إن هناك أكثر من إجابة أهمها أنه يمكن تعليم أنشطة مهارات التفكير الناقد بشكل مترابط من خلال المقررات الدراسية، كما أنه يمكن أن نعلم التلاميذ بشكل مباشر مهارات خطوات التفكير الناقد من خلال مواقف مألوفة، ثم يقوم التلاميذ بعد ذلك بتطبيق تلك الخطوات فى مواقف غير مألوفة. إن هناك استراتيجيات لتعليم التلاميذ مهارات التفكير الناقد، تهدف إلى إحداث نوع من التفاعل بين التلاميذ وهم فى مجموعات تعاونية وتوجيه أسئلة مفتوحة النهاية، ولا تحتوى إجابة واحدة صحيحة، وهذه الأسئلة تشجع التلاميذ على التفكير والاستجابة بابتكارية وإعطاء؛ التلاميذ وقتًا كافيًا ليتأملوا المشكلات والتساؤلات، لأن التفكير الناقد يحتاج وقتًا للتفكير والتأمل، حيث يتضمن أحكامًا ومشكلات محيرة ولانتقال تعلم المهارات إلى التفكير الناقد من خلال تمكن التلاميذ من تطبيق المهارات فى مواقف جديدة؛ مما يساعد على اكتساب خبرات أخرى جديدة.

وهناك استراتيجية تعلم التفكير الناقد من خلال بناء الفئات التى تتناول طرح تساؤلات متعددة، فى ضوء إمدادهم بقواعد صريحة من أجل تصنيف المعلومات، وهذه الاستراتيجية بمثابة أداة استدلال واستنباط تساعد على تكوين المعلومات عن طريق اكتشاف القواعد أكثر من تلخيصها.

وهناك استراتيجية اكتشاف المشكلات التى تتيح الفرص للتلاميذ لتعرف المشكلات العلمية من خلال دراسة الموضوعات المقررة فى الدراسة وفيها يعرض المعلم مشكلة على التلاميذ، ثم يطلب منهم تلخيصها من خلال تساؤل يعرضه عليهم ثم تدور حلول حول هذه المشكلة. ويساعد المعلم التلاميذ بأسئلة عامة، مثل: هل هذا الموضوع أو هذا الموقف يشبه موضوعًا سبقت دراسته ومناقشته من قبل ؟ وما المصطلحات أو المتغيرات التى وردت بالفعل فى هذه المشكلة؟ وهل تحتوى المشكلة على أجزاء من المعلومات التى يمكن تناولها كحل مؤقت للمشكلة؟ وهذه الاستراتيجية تستخدم مع تلاميذ يتعلمون متعاونين.

وهناك برنامج التعلم بمساعدة الكمبيوتر، والذى يصمم من أجل تحسين مهارات التفكير الناقد.. وهو برنامج يركز على بناء المهارات، مثل التمثيل اللفظى، والاستدلال المنطقى للمعلومات والمهارات الاستقرائية والاستنباطية للأطفال الصغار. أما برنامج التعلم بالكمبيوتر لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الكبار من خلال طلاب الجامعة.. فإنه يدور حول التفاعل بين المعلم والمتعلم ويركز على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستدلال.

وهناك برنامج يستخدم الكمبيوتر تم تنظيمه على أساس تطوير مهارات عقلية متدنية وصولًا بها إلى المستوى الأعلى. وقد أكد الاستدلال كمكون مفتاحى وكمهارة للتفكير الناقد فى إنجاح عملية التعلم، وتدريب المعلمين على هذا البرنامج هو العامل الأساسى لنجاحه لأنه يهدف إلى تكوين معلم قدير، وهذا البرنامج بمثابة أنشطة يتدرب عليها المعلم، وهى فعالة فى تنمية مهارات التفكير

الناقد، ولكن تأثيرها يعتمد أيضًا على عوامل أخرى تتمثل فى كيفية عملية التدريس، وعلى مدى مناسبتها للطلاب بوجه عام.

إن مهارات التفكير الناقد التى يتطلبها إعداد إنسان للألفية الثالثة، هى: إيجاد المتشابهات من بين المعلومات، وتحديد مطابقة وصدق المعلومات التى تستخدم لحل المشكلة، وتقويم الحلول أو طرق معالجة المشكلة، وإيجاد معنى للعبارة، وتحديد الغموض أو الوضوح فى المعلومات، وتحديد التناقض أو عدم التناقض فى المعلومات، وتحديد جوانب الدقة فى المعلومات والاستدلال عن المعلومات من مقدماتها، والاستدلال عن مدى ارتباط المعلومات بقاعدة ما، وتحديد مدى ثبات المعلومات، واستقراء مبررات صحة المعلومات، والحكم على وضوح المشكلات من عدمها، والحكم على كفاية افتراضات حل المشكلة، والحكم على مدى وضوح تعريف المشكلة، والحكم على تناول المشكلة لمعلومات حقيقية.

ومن أهم مهارات التفكير الناقد اللازمة لصغار المتعلمين: التمييز بين الحقائق والآراء، وإصدار الأحكام والاستدلالات، وتقديم الحجج والأدلة والبراهين الموضوعية، وطرح الأسئلة وتوليد التساؤلات والتحليل والتركيب والتوصل إلى الحلول ثم التنظيم والتصنيف، وتحليل البيانات، والحكم على المعلومات، والتطبيق، وفهم المشكلات المختلفة، ومن أهم الإجراءات لتنمية مهارات التفكير الناقد السير فى الخطوات التالية على الترتيب:

(1) النظر إلى المعلومات وتأملها ووضع عنوان لها؛ حيث يقوم المعلم بطرح الأسئلة ومطالبتهم بتجديد المعلومات الواردة فى الموضوع.

(2) البحث عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بالمقارنة، وكشف العلاقات المتبادلة من خلال أسئلة يقدمها المعلم.

(3) إيجاد القضايا أو الموضوعات العامة من خلال التصنيف والتكامل والتلخيص باستخدام أسئلة تنظم أفكار التلاميذ.

(4) الاستنتاج والاستدلال، حيث يسأل المعلم ماذا نفعل ؟

(5) الترميز والإجابة الصواب، حيث يسأل المعلم ما إجابتك ؟ ولماذا هى بهذا الشكل ؟ وهنا يتوجب تعزيز الاستجابات.

(6) الاستنتاج والتطبيق على المواقف المتشابهة، ويتم ذلك فى مواقف جديدة، ويسأل المعلم عما تم تعلمه، ويقدم التلاميذ ملخصًا للدرس.

(7) التلخيص والتوصل إلى خلاصة ما تم تعلمه من الموضوع.

إن ما نؤكد عليه هنا هو الانتقال فى مدارسنا من التحصيل الدراسى إلى التفكير الناقد والتقنيات المتقدمة والمد الديمقراطى والحرية المسئولة.

إن العولمة مجموعة من العمليات المتكاملة تميز زمن تحول المجتمعات فى القرن الواحد والعشرين، كما أن نمط دوافعها وطبيعة آلياتها تؤدى إلى التنبؤ بحتميتها وكوارثها المتوقعة، وتتطلب منا وضع سياسات التعليم وتنفيذها مضبوطة لتلبية المطالب التى يفرضها السياق الدينامى، مع الحفاظ على التوازنات التى تيسر عملية إدارة المستقبل، وهنا يصبح التعليم أداة رئيسية لتقليل المخاطر، بعد وضعه فى خطٍّ متوازٍ مع مطالب العصر الجديد، والنظر إليه من منظور أوسع باعتباره التزامًا عالميًّا.

إن العولمة تقوم على شبكة من الصلات المتبادلة والتفاعلات والاعتماد المتبادل بين فاعلين بينهم مسافات، ومن خلالها تتولد الأفعال والمعرفة والتأثير بالأفكار فى الزمان والمكان ومحتوياتهما؛ الأمر الذى جعل منظرى العلوم الاجتماعية يعيدون صياغة المفاهيم من وجهة نظر العولمة.

إن زمن العولمة ليس زمانًا مطلقًا، بل هو مؤقت غير قابل للانعكاس.. هو زمن التحديات والفرص، زمن الحرية والمسئولية والذكاء والتضامن، وهو فى إيجاز زمن الفرص المتاحة أمام الفرد، والتحديات الجديدة أمام الفعل السياسى والنمو

الاجتماعى. إن تزايد التعقد الذى أدت إليه آليات العولمة فرض مزيدًا من المطلوبات المعرفية والمطالبة بشكل أكثر بتنمية كفاءة الفرد والمؤسسات.

إن تقوية العلاقات بين المعرفة والمجتمع قضية أساسية، وليس أدل على ذلك من أن تكلفة الرقائق الإلكترونية المنتشرة فى كل مكان والقائمة على التكنولوجيا تتمثل فى أن 1٪ للمواد الخام و 99٪ للمعرفة المرتبطة بمفهومها وتطويرها كما أن البرمجيات تعد نتاجًا خالصًا للذكاء البشرى، وهى عنصر يقدم أكبر قيمة مضافة للتجارة الدولية. وقد انتشرت هذه الأفكار مع الاهتمام بجودة الإدارة المؤسسية كسبيل آخر لإشراك المعرفة فى المنتجات والخدمات وزيادة قيمتها. واتضح أيضًا إدراك مدى تأثير المعرفة داخل المؤسسات وإعادة تقدير الإدارة ووظيفتها الاجتماعية فى مفهوم إدارة المعرفة وتطبيقاته العملية. ويهدف هذا النوع من الإدارة إلى تنظيم وتقريب كل تلك العمليات التى تستخدمها المؤسسة فى توليد المعرفة وتخزينها ومشاركتها وتواصلها وإدارتها والتى تقيم عليها أنشطتها. ومن هنا فإن أية مؤسسة أو مدرسة تتمثل قيمتها الأساسية فيما تعرفه، وفيما تعرف كيف تقوم به... كما زادت التوقعات من نظام (البحث والتنمية والتجديد) وشهد العالم تحولًا نحو مستويات أعلى من الاستثمار، وأصبحت الصناعة أكثر وضوحًا فى البحوث التطبيقية، وتعتبر تركيبة (العلوم والتكنولوجيا والتجديد) محركًا أساسيًا للنمو، وأساسًا للتحول من المجتمع الصناعى إلى مجتمع المعرفة.

وظهر بعد ذلك مجتمع التعلم، وزادت المطالبة بالتعليم والتدريب مدى الحياة.. إنها ثورة المعرفة، وقد اتسمت الثورات التكنولوجية بقدرتها على التغلغل فى كافة جوانب النشاط الإنسانى. إن فرص انتشار المعرفة الأساسية والمعرفة التكنولوجية والتجديد وتأثيرها فى النظام الاقتصادى كله وصبغ الحياة الاجتماعية وصلت إلى الذروة؛ لأن الثورة ذاتها لا تتعلق بالمحتوى فقط، بل تتعلق فى الأساس بقنوات ووسائل نشر المعرفة والمعلومات.

وسياسات التعليم تأتى فى هذا الإطار، وتتمثل فى الخطوط الإرشادية التى توجه فعل المدرسة أو الجامعة نحو المستقبل، وتجعل من الممكن تحويل الرؤية إلى نتائج تفيد الصالح العام، وتحقق تقدم المجتمع وبناء على الصلة القوية بين التعليم ومجتمع المعرفة أدت العولمة إلى جعل النظام الاجتماعى أكثر حساسية لأخطاء النظام التعليمى ولكنها أيضًا أظهرت ثقافة الجودة الشاملة. ومن هنا فإن التحديات التى تفرضها العولمة على التعليم تؤثر فى السياسات وفى طرق وضعها وتنفيذها، وفى الإطار العقلى والخلقى. وفى هذا السياق يمكن أن تجعل المداخل التالية من التعليم مؤسسة اجتماعية ناجحة:

سياسة تعليمية كثيفة المعرفة

إن نجاح السياسة التعليمية تعتمد أساسيًا على قدرة المعرفة المتاحة عند اتخاذ القرار حينما يتم صياغة ووضع السياسة وأثناء تنفيذها، كما أن تماسك السياسة التعليمية يتطلب تحقيق التسوية بين معايير الرؤية العاجلة ومعايير الرؤية الآجلة البعيدة ويتطلب رأيًا عامًّا ناضجًا، يقدم الأساس الداخلى للسياسة التعليمية حججًا متعددة وكثيرة، وييسر تبرير تلك السياسة وتواصلها، وكسب دعم المجتمع. ولكن ما نوع المعرفة التى يجب أن تكون أساس تطوير السياسة التعليمية؟ إن هناك اتجاهًا حديثًا يصنف تلك المعرفة إلى أربع فئات، هى: (معرفة ماذا) وتعنى معرفة الحقائق أى المعلومات، ثم (معرفة لماذا) وتتضمن معرفة التفسيرات المستمدة من المبادئ والقوانين والنظريات، والتى يؤدى تطبيقها إلى نهضة التنمية التكنولوجية، ثم (معرفة كيف) وهى معرفة منهجية مرتبطة بالكفاءات والمهارات اللازمة للقيام بمهمة ما، وهى ترتبط بالتجربة، ثم (معرفة من) وهى ترتبط بالطريقة التى يتم بها توزيع المعرفة بأشكالها المختلفة؛ أى عمليات إدارة المعرفة. إن المعرفة التى يجب الاعتماد عليها فى صياغة السياسة التعليمية يجب أن تكون نتيجة للتزاوج القوى بين هذه الأنواع الأربعة العامة من المعرفة، مع إعطاء وزن كاف لمعرفة كيف، أى معرفة السياسات التعليمية التى كان لها نتائج إيجابية فى سياقات

معينة، ومعرفة مَنْ؛ أى الأفراد أو الجماعات داخل أو خارج المؤسسة التعليمية، وهم المستقبلون للمعرفة ذات الصلة، مع افتراض الحركة المؤسسية المهمة لتحديد وتوزيع أفضل الممارسات، والتى تصل إلى الجهات الدولية.

سياسة تعليمية تتبنى المداخل المنتظمة

إن الأهمية المعطاة للمداخل المنتظمة للعلاقات السببية الدائرية وللعلاقات البيئية عند محاولتها فهم الواقع تجعل من الممكن النظر فيها وراء النتائج المباشرة للأفعال ورؤيتها بمنظور أوسع. إن الملمح الأكثر عمومية للمدخل المنتظم يكون فى انتباهه للعلاقات؛ أى للمفاهيم التى يصوغ بها الواقع فى ضوء العلاقات بين الكيانات التى تتأثر بدورها بكيانات أخرى، ويؤدى هذا إلى إعادة تقدير السياق؛ أى سياق العلاقات التى يقوم النظام محل التحليل بإقامتها فى سياقها والتى تؤثر فى سلوكه ونموه.

ويفترض تبنى المداخل المنتظمة فى تطوير السياسات التعليمية رؤية شاملة للأفعال محل الاهتمام لتحقيق الهدف المحدد، ورؤية العلاقات المتبادلة بين تلك الأفعال.. وهذا لا يعنى تغيير كل شىء فى وقت واحد، أو قبول نتائج تغيير عنصر معين على بقية العوامل. وكلما زاد الطموح فى التغيير المرغوب فيه فى الحياة الاجتماعية والسياسية، زاد احتمال وجود نتائج غير متوقعة، ويصبح من المستحيل السيطرة عليها. إن التدرج فى الإصلاح كمنهجية للهندسة الاجتماعية الجزئية يمكن من تحديد الأهداف الخاصة بالإصلاح، ووضع خطط عمل ملائمة، وبذل جهود كافية على مستوى التجريب، والتعلم من الأخطاء، وتصحيح ما يعتبر ضروريًا مع مرور الوقت، مع ضرورة مقارنة النتائج المتوقعة بالنتائج الفعلية.

سياسة تعليمية تأخذ بالمشروعات الاستطلاعية كأساس

إن العملية الكاملة لتطوير السياسات التعليمية تتلخص فى ثلاث مراحل أساسية ومتتابعة، هى: التطوير النظرى والتجريب والتعميم. ولكن هناك باستمرار

اختلافًا حول التوقيت ذلك أن الإلحاح السياسى يتعارض مع الحرص الذى تتطلبه الدقة العلمية. كما أن المراحل السابقة ليست متكاملة فى سلسلة خطية من الأحداث، بل هى متعاقبة تحدد كل دائرة من الدوائر المتكاملة. والنمط المغير للتطوير هو اختيار منطقة جغرافية محدودة، أو منطق استطلاعية لتطبيق النموذج النظرى وتنفيذه، والتحقق من العمليات وتقويم النتائج مع توجه نحو تصحيح التعميم الأصلى، بحيث يمكن نشره دون إضرار بالمراحل التجريبية المتعاقبه فى تلك المنطقة الاستطلاعية، مع مزيد من أهداف الإصلاح الطموحة ونتائج مرجأة للنظام ككل، وتكرار الدائرة السابقة سيجعل من الممكن تنفيذ التجريب، وإصلاح عمليات النشر على التوازى دون خلطها ببعضها البعض، ومع ترشيد الوقت ومكاسب ملحوظة فى الفعالية.

تحديد آليات التقويم الملائم مع كل سياسة

إن السلوك العقلانى يتسم بقدرته على تصحيح الأخطاء والتعلم من التجربة، ومن ثم تطوير آليات للتكيف مع المواقف الجديدة، وتتجه المفاهيم الحديثة للمؤسسات نحو تحديد عمليات التحسين بدوائر التعلم المؤسس، ومن المستحيل القيام بالتحسين دون التصحيح بشكل منظم ومنتظم.. إنه كلما زاد تعقد السياق زادت ضرورة السلوك العقلانى. ويعنى إعداد المستقبل ووضع الأسس اليوم من أجل التحسين غدًا، وفى ضوء كل ما سبق وما تفرضه العولمة، لابد أن توضع فى الاعتبار تلك الآليات، التى تجعل من الممكن تقويم جودة النظم التعليمية بشكل دورى وجعلها أساس التصحيح.

الارتقاء بصياغة السياسات التعليمية

تتطلب السياسات التعليمية الجيدة وحدات إدارية على مستوى عال من التماسك وعلى درجة معينة من التخصص. إن المعرفة المطلوبة لضمان التطوير الأمثل للسياسة التعليمية على المدى الواسع، هى: اختبار مدى تماسك القيم

والأهداف، والاعتماد على العقلانية، والتنبؤ بالنتائج المحتملة لتطويرات مختلفة للفعل، ومقارنة الكلفة بالعائد، وبناء معايير للبدائل الجيدة وأفضل بدائل ممكنة، وبناء نظام تغذية راجعة، وبرمجة عمليات منتظمة.. كل ذلك يشير إلى تعقد عملية إدارة نظام لصياغة سياسات المعرفة الكثيفة، ويضاف إلى ذلك الأفعال الضرورية لمتابعة السياسات التعليمية، ثم الواقع الاجتماعى للاستفادة من التجارب وتعلم اكتشاف النجاحات والإخفاقات مع مرور الوقت، وإذا كانت العولمة تتطلب من النظم التعليمية إظهار آليات أكبر لتحديد المشكلات والحلول، وانتباهًا أكبر للوقائع وأسبابها، وقدرة أفضل على الاستجابة لها، فإن إقامة هذه الوحدات الإدارية المتخصصة فى تعميم ومتابعة السياسات التعليمية من أهم الأسس اللازمة لهذا العصر؛ حتى يمكن إضفاء الطابع الإنسانى على العولمة.

ثانيًا: التعليم الحديث محوره المستقبل

تتكاثر الروافد البحثية فى مجرى العوربة والعولمة لتضيف مزيدًا من الحيوية والخصوبة فى مياه النهر التعليمي، ولتغدو طاقة محركة لحياة المجتمع نحو النماء والرخاء والعيش الكريم. وستظل هذه البحوث فى اختياراتها لما تضمه من كتابات حريصة أشد ما يكون الحرص على التميز فيما يُضاف إلى رصيدها، وبخاصة فيما يثرى جهود تنمية الإنسان فكرًا ووجدانًا وتواصلًا وقيمًا وانتماءً. وهذه البحوث تمثل امتدادًا لموجات الفكر التربوى العالمى وشمولًا لخريطة التعليم فى الوطن العربى بتضاريسها الحالية وتوجهات تصاميمها المستقبلية.

إنها تمثل جهدًا قيّمًا ضمن الكتابات العلمية المقتحمة القضايا التى تشترك ساحة الوطن العربى فى ملامحها الرئيسة. وتظل هموم التعليم مع تيارات العولمة ومتغيراتها المتعددة، وبخاصة منجزاتها العلمية والتكنولوجية مشغلة لمختلف الدول العربية. وتنعكس هموم التعليم لدى المواطن العربي، وفى المؤسسات التعليمية، وبين الرأى العام فيما يسود من قلق مختلف الأطراف المعنية، وتتجلى

تلك الهموم أحيانًا فيما نقدمه وما يسود من النقد والشكوى فى اللغة اليومية ظاهرة وإعرابا وتنفيسا، كما نتهامس بها أحيانًا أخرى فى لغة مستترة وجوبًا وقهرًا من أحواله.

إن الحاجة ملحة لمعالجة قضايا تلك الهموم بكل صدق وجرأة واقتحام ضمن رؤى مستقبلية منظومية، وفى إطار تنمية مجتمعية متواصلة تنشد الرخاء والعدل والحرية والأمن وتؤكد مفهوم تربية الحرية الذى يستند إلى أربعة أعمدة، هى: الأخلاق والقيم الإنسانية، والوعى الناقد، والديمقراطية، ثم الشجاعة المدنية التى تقاوم تقاليد التنميط وطمس الخيال، وكبت القدرات الإبداعية، واستقلالية التفكير لدى كل من المتعلم والمعلم.

إن الاقتراب من قضايا التعليم وتحديثه يدور أبدًا حول محورين أساسيين، هما: المحور القومى على مستوى الوطن العربى، ومحور التوجه نحو المستقبل، وقد أصبح وأضحى وأمسى المحور القومى ضرورة ملحة فى مواجهة تحديات التكتلات الاقتصادية والثقافية فى عددٍ من مواقع خريطة عالم اليوم، والتى تمخضت عنها تيارات العولمة؛ من أجل البقاء فى عالم من الصراع الحاد والتنافس الشديد. ومما لا مشاحة فيه أن التعليم يمثل أداة فاعلة وقوة هائلة فى تكوين العروة الوثقى من القيم والمعارف والمقاصد التى تدفع إلى تكتل الأقطار العربية لبناء جسم عربى متماسك ومتوافق فى المشاركة الإيجابية لتأسيس قوته الذاتية داخليّا، وفى قدرته التفاوضية خارجيّا.

وما قد جرى أخيرًا من تشرذم فى كيان الأمة العربية التى يبلغ عدد سكانها ثلاثمائة مليون نسمة، والذى يقترب من عدد سكان الولايات المتحدة الأمريكية يفرض بالضرورة حتمية التماسك والتكتل وسط العواصف الحالية والمتوقعة من ضغوط الداخل ومخاطر التخلخل من المطامع الخارجية. ولعل ما آلت إليه أحوال الأمة من ضعف المناعة وتدن فى مستويات معيشة مواطنيها يقدم أبلغ الدروس،

الحافزة على حتمية الرؤية التعليمية من المنظور القومى العربى، لتجاوز هذا الواقع نحو الأفضل والأكمل فى كثير من أنشطة التنمية العربية، والثروة البشرية التى يناط بالتعليم أن يكونها هى الملاذ والرهان المضمون على تحقيق الآمال المنشودة من منجزات التنمية.

يبقى محور المستقبل فى التعليم. والمستقبل بحكم منطقه يعنى التغيير والتطوير المستهدف عاجلا وآجلا بصورة مقصودة. ومن ثمّ فإننا فى مواقف تفرض علينا أن نصنع هذا التغيير المستقبلى بإرادتنا قبل أن تجرفنا الأحداث والمتغيرات المعلومة والمجهولة نحو خيارات لا حول لنا ولا قوة فى التعامل معها، وإلى فقر مادى وحضارى مهين، لا يلبث أن ينقلب إلى انتشار مظاهر العنف والفوضى والضياع. وتأسيسا على ضرورة الرؤية المستقبلية كإطار فى الفكر والعمل فى مختلف مجالات حياتنا.

وتعليم المستقبل هدف لما ينبغى أن تتشكل فى هديه سياسات مستقبل التعليم على الآفاق الزمنية القريبة والمتوسطة والبعيدة، وعلينا أن ندرك قيمة الزاد الفكرى التربوى المتجدد الذى نطرحه دائما فى مقالاتنا ومقولاتنا، ومن محاولات لتطوير التعليم ومفاهيم وتصورات وأساليب وخبرات أدبيات التربية الحديثة فى عالمنا المعاصر، وذلك كله من خلال استدخال وتوظيف تلك المفاهيم والخبرات والتوجهات الجديدة فى معالجة منظومة التعليم، وهى:

1- التخطيط الإستراتيجى للتعليم، ومواقع أولوياته وشروط فعالياته، وما يرتبط بذلك من صياغة السيناريوهات والبدائل، وما يفرضه هذا النمط من التخطيط لها من الاستعانة بنظريات التعقد والمباراة والمفاجأة / الفوضى فى إطار الاهتمام بالسياق المجتمعى وقواه الاجتماعية وثقافته وقيمه المحفزة والمقاومة لتوجهات التخطيط الإستراتيجى واحتياجاته.

2- عمليات ضبط الجودة الشاملة أو الكلية فى مختلف المكونات التى تتألف منها المنظومة التعليميـة ومحيطهـا البيـئى والثقافـى، ومـا تتطلبـه مـن معايـير ومستويات، تمكن من تقييمها والحكم عليها، وكلها من العمليات التى تدعو إلى استنهاض المؤسسات التعليمية كى تحقق أعلى المستويات المطلوبة فى الفاعلية والكفاءة والإنجاز والتميز.

3- إن هدف التميز مسألة حاسمة فيما ينتظر من الناتج التعليمى من أجل تكوين قدرات تنافسية لقوة العمل فى معترك تدافعات السوق العالمية، وفى هذا السياق تبدو أهمية الشعار القائل بأن علينا أن نفكر عالميًّا وأن ننفذ محليًّا، وهذا لا يحول بطبيعة الحال دون اتباع منهج التفكير محليًّا والتنفيذ والتدبير محليًّا، فى ضوء خصوصيتنا الثقافية والقيمية.

4- والتعليم والتعلم الحوارى من عوامل التعلم الفاعل؛ حيث تتفاعل العقول والوجدانات والقيم بين المعلم والمتعلم، إنها وسيلة لترسيخ المنهج الديمقراطى الذى يجرى من خلال التساؤل المؤدى إلى القبول والنقد والخلاف والاختلاف فى الرأى، وفى فروض المعرفة والحكم على الأشياء، من خلال التعامل مع الغير، والحوار الجاد يكون بيئة للتفكير اليقظ الناقد ويولد آفاق التخيل والإبداع.

5- واستثمار الذكاوات المتعددة فى فهم العالم من خلال مهارات اللغة والتحليل المنطقى الرياضى والمدركات المكانية والتفكير الموسيقى واستخدام لغة الجسم لحل المشكلات والقدرة على فهم الآخرين وحُسن التعامل معهم وفهم الإنسان لذاته وقدراته وضرورة التركيز على هذه الذكاوات السبع فى المناهج والتدريس والتقويم والمطلوب فى واقع حياة متغير وسريع التغير؛ للعمل على خلق بيئات وظروف تعليمية، تستثير أكثر أنماط القدرات فى خريطة الذكاوات، وتنمية ما يتميز به المتعلم من بينها من خلال تطوير حقيقى للبيئة المدرسية والجامعية وأهدافها حاضرًا ومستقبلًا.

6- تم الالتفات إلى مفهوم الحاجة إلى المشاركة المجتمعية، والتى تنقسم إلى: المشاركة على مستوى المدرسة، والمشاركة فى المسيرة الشاملة للقضايا الرئيسة فى المنظومة التعليمية، ومن حيث إقناع الآباء بالتجديدات التربوية، من خلال اقتناع متبادل مع المعلمين وتعاون ومتابعة وحل للمشكلات وتوفير للاحتياجات، ثم من حيث إشاعة الأفكار والمفاهيم الجديدة حول أهداف التعليم فى مجتمع متغير، وما يمكن أن يوفره المجتمع المدنى من موارد لتحسين نوعية التعليم، وإحداث تغيير ثقافى واعٍ على مستوى القائمين بالعملية التعليمية، ولدى الرأى العام لمساندة التوجهات الجديدة. وتوفير حقوق المعلم والثقة فيه والإيمان بكرامته وكرامة المهنة؛ ذلك أن المعلم هو مصدر التفاعل المباشر مع الطالب على مستوى المدرسة والفصل، وهو المؤدب المباشر، وهو الذى يجب أن يحظى بالاحترام والطمأنينة والتقدير وحرية التصرف والمرونة فى ممارسة مهماته بما تمليه عليه ظروف طلابه واجتهاداته الخاصة فى تعليمهم، وكيفية التعامل معهم فى ضوء آداب المهنة؛ حتى تتوافر للعملية التعليمية الحياة والحب والنشاط والطموح.

إن التفكير يطلق على كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية، ويراد به النشاط العقلى فى حدّ ذاته، أو الوعى بكل ما يحدث فينا ـ أى داخلنا ـ أو خارجًا عنا، أو اعتبر ملكة إدراك وفهم وحكم على الأشياء. وعلماء النفس غالبًا لا يضعون حدودًا فاصلة بين التفكير وحل المشكلة؛ لأنهم يفترضون أن نشاط حل المشكلة يمثل عمليات التفكير ذاته، وهذا النشاط يمكنهم من الاستدلال والتفكير، وهناك اتجاهان فى فهم التفكير: الأول يرى التفكير عملية عقلية مجردة، فهو يتضمن عمليات داخلية تستحضر التنظيم الذى تحددت معالمه مسبقا، كى تتأثر به المواقف الحالية، وتتشكل الاستجابات بطريقة تتفق مع الحاجات الداخلية. أى إن التفكير هو إعادة تنظيم ما نعرفه فى أنماط جديدة وإنشاء علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل، والاتجاه الثانى لتفسير التفكير يرى أنه أسلوب لحل المشكلات.. فهو العمليات التى تحل بها مشكلات مختلفة معقدة، وهو أسلوب

النشاط الذى يمارسه الإنسان حينما يكون إزاء مشكلة، وهو أسلوب داخلى. وعلى أية حال، فإننا يجب أن نزود طلابنا بأنشطة تنمى التفكير باعتباره عملية عقلية معقدة وباعتباره أسلوبًا لحل المشكلات معا، فهو نشاط معرفى يشير إلى عمليات داخلية كعمليات معالجة المعلومات وترميزها لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر،غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهرى الذى يصدر عن الانهماك فى حل مشكلة معينة.

إن المؤسسة التعليمية الحديثة هى التى تؤكد التفكير الناقد من خلال التحليل الجدلى للأمور وتطبيق المنطق عليها، وكذلك تأكيد التفكير الإبداعى، وكيفية تولد الأفكار، ووضع المتعلم فى إطار نشاط عقلى، سواء كان فى حل المشكلة أو اتخاذ قرار أو فهم موضوع ما؛ حتى يمارس التفكير فى أثناء حل المشكلة وهو ما يجعل للحياة معنى؛ لأن عملية التفكير عملية فردية.. ولكنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة؛ أى إنها تتأثر بالسياق الاجتماعى والسياق الثقافى الذى تتم فيه.

إن واجبنا نحن التربويين والآباء أن ننمى قدرات الطلاب التفكيرية الناقدة والاستدلالية بشكل منهجى فى أنقى صورة لها، حتى يستطيعوا تحويل هذه القدرات وتوظيفها فى دراستها الأكاديمية وسلوكهم فى الحياة اليومية، وعليه يجب أن نصوغ المواد الدراسية على أساس وجود وظائف معرفية مشتركة وفق مناهج تتضمن مهارات التفكير، فالإنسان كلما فكر كان أكثر تكيفا والدور الرئيس للتربية هو إكساب المتعلمين ثقافة التفكير وعاداته ومهاراته.

إن الاهتمام بتنمية ثقافة التفكير لدى الطلاب ينبع من لدن التربويين الغيورين على حال ما وصلت إليه مناهجنا الدراسية على المستوى القومى من تطورها على استحياء لمرات عديدة، وتحت الضغط المجتمعى الذى ينتظر من التعليم غير مخرجاته الحالية، التى نصفها بأنها لا تقوى على مجاراة التغيرات المتسارعة التى يشهدها عصر المعرفة، وما أفرزته الألفية الثالثة من ثورة فى الاتصالات واستخدامات التكنولوجيا الحديثة، الأمر الذى يضعنا أمام تحديات تستوجب

إحداث كثير من التغيرات فى طرائق التفكير ووسائل تعليمية وتعلمية مواكبة لمستجدات الحياة وتقدمها المتسارع، الذى يتطلب الإبداع فى التعليم معيارا لتميز الإنسان والأوطان، وأساسًا لإنجاح خطط التنمية الشاملة.

إنه ليس هناك أفضل من الحلم لصناعة المستقبل، وتحقيق أحلامنا فى التعليم يتطلب أساليب غير تقليدية لتحقيق المنافسة، ولأن علة سبق الأمم وبناء مستقبلها رهن بإبداع أبنائها وبناتها رهن بتحقيق حلمنا التربوى وتصور الرؤى الهادية إلى إرساء مجتمع أكثر قدرة على التعلم والاستدامة، من خلال مدرسة القرن الواحد والعشرين، التى تطبع التحول من العصر الصناعى إلى عصر جديد هو عصر ما بعد الحداثة والتى تقوم على عشر ثورات، هى: ثورة المعرفة والمعلومات، وثورة الثقافة السكانية، وثورة العولمة، وثورة العلاقات الاجتماعية، والثورة الاقتصادية، وثورة التكنولوجيا، والثورة البيئية والثورة الجمالية، والثورة السياسية، ثم ثورة القيم. وعلينا وضع الملامح الأساسية لمجتمع ما بعد الحداثة ليتم على أساسها التخطيط للتعليم فى المستقبل. إن تربية الغد تتباين جذريّا مع تربية اليوم، وكل شىء يتغير حتى المنطلقات العلمية، وعليه لا بدّ أن تتغير منطلقات التعليم؛ لأنها القوة المجددة لطاقات المتعلمين وفاعليتها، مع الآخذ فى الاعتبار أن التربية نبت لا ينمو إلا من ريِّ أهله، وواجبنا أن نرى المتعلمين ليمتلكوا القدرة العقلية العامة، وقدرة أكاديمية متخصصة، والتفكير الخلاق، والتذوق الجمالى والأدبي، والرغبة فى التقصى والاكتشاف، وحب الاستطلاع والاستفسار، والبراعة والدهاء وسعة الحيلة، وتفضيل المهمات والواجبات الصعبة، والارتياح فى حل التمارين والمشكلات العلمية المختلفة، ومرونة فى التفكير وثقة فى النفس، وتنوع الإجابات، وتكريس النفس للعمل الجاد بدافعيه ذاتية، ويهبون أنفسهم للعمل العلمى لفترات طوال، وكثرة القراءة، والتمتع بمستويات عليا فى التحليل والتركيب وإصدار الأحكام.

إن ما ينقص طلابنا هو السيطرة على التفكير المنطقى والمهارات المتنوعة والتى تتدرج لتشمل:

(1) المهارات المعرفية، وتشمل التصنيف، والتمييز بين الحقيقى والخيالى، وبين الرأى والحقيقة، والتعريف والمثال، والتحديد والتلخيص.

(2) مهارات الفهم، وتشمل المقارنة والتناقض، وتحديد التراكيب، وخطوات عملية، والعلاقات الرقمية، ومقارنة معانى الكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد العلاقات.

(3) مهارات التطبيق، وتشمل ترتيب الأشياء، والتقدير، وتوقع الاحتمالات، والتغييرات فى المعنى.

(4) مهارات التحليل، وتشمل الحكم على الكمال، وصلة المعلومات، والمعنوى والمادى، والمنطقى، واللامنطقى، وعناصر الاختيار، ومنطق القصة، إدراك الأوهام.

(5) مهارات التركيب، وتشمل إيصال الأفكار، وتخطيط المشاريع، وبناء الفرضيات، واستقاء الاستنتاجات، واقتراح البدائل.

(6) مهارات التقييم وإصدار الأحكام، وتشمل اختيار العموميات، وتطوير المعايير، والحكم على الدقة، وصنع القرارات، وتحديد القيم، وبيان اتجاه الكاتب.

وهنا لا بدّ من تأكيد جملة من المبادئ عند تنمية المهارات لدى الطلاب، هى:

- مراعاة التدرج فى تنمية المهارات العقلية، بالانتقال من البسيط إلى المعقد. فنحن عادة ما نبدأ باستقبال المعلومات وتسجيلها وحفظها فى الذاكرة.. وهذا أبسط سلوك تفكيرى يمكن للطالب القيام به، ثم الانتقال إلى عمليات أقل بساطة

مثل الفهم والتحليل والتركيب التى تتطلب مجهودات أكبر وصولا إلى الحكم والتقويم، والتى تبغى توظيف جميع تلك المهارات فى التعامل فى مواقف الحياة.

- الانتقال التدريجى من البسيط إلى المعقد يستدعى بدوره انتقالًا من ارتباط الفكر بالتقبل والحفظ إلى استقلاله وقيامه بعمليات فيها تجديد وإبداع. ويسمح هذا المبدأ التنظيمى بترتيب الأهداف العقلية ومختلف الأنشطة والمهارات الذهنية، التى ترتبط بها وفق المجهود العقلى الذى يبتعد بفضله الفرد عن المعارف الشخصية ومن التعبير عن الذات المتميز ومن استقلال فى التفكير.
- المبدأ الثالث يهتم بمستوى تعقيد المحتوى، أى مضامين المواد الدراسية التى تشكل موضوع السلوك الذهنى المرغوب فيه، ويتدرج التعقيد فى عدد من المستويات.

وعلينا قبل ذلك كله أن ندرك أن المدرسة بيئة تعليمية تربوية، تقدم برامج التعليم التى تستهدف تنمية مهارات التفكير وفق قوانين ونظريات تعليمية ومبادئ أساسية للتعليم، وكلها تقوم على أدوار المعلم المرشد الميسر والحافز من أجل توفير بيئة ثرية فيها البهجة والتسامح والحرية، تعتمد على تنشيط المتعلم لتحقيق التعلم فى إطار تنظيم الوقت وتنويع استراتيجيات التعلم لتناسب ذكاءات المتعلمين، حتى يتحقق تعلم فاعل يؤثر فى شخصية المتعلم ويشكل ذهنه ووجدانه، سواء أكان التعليم مباشرًا صريحًا، أم تعلمًا بالمحاباة يقوم على العقلية الناقدة والانطلاق الفكرى والنسق القيمى، الذى يساعد المتعلم على ولادة أفكاره ومفاهيمه الخاصة، من خلال نشاط ذاتى، يكسب المتعلم تعليما يبقى أثره خارج جدران المدرسة، حيث يكتسب الخبرة بنفسه، ويمتلك المهارة اعتمادا على ذاته ونشاطه المثمر، ويكون تعلمه ذا معنى وممتعا. والمعنى هنا هو التنظيم الذى يصوغ فيه المتعلم الخبرة التى يتعرض لها نتيجة وعيه للعلاقات التبادلية بين ذاته والظواهر التى يجهلها فى هذه الخبرة، ويتحقق ذلك من خلال:

- إتاحة الفرص أمام المتعلم لاستخدام ما يتعلمه كأدوات للتفكير وحل المشكلات الدراسية أولا، ثم مشكلات الحياة التى هى الغاية.
- إتاحة الفرص للتعبير عما تعلموه وإظهار الاهتمام بما تعلموه أكثر من الاهتمام بالدرجات والتقديرات التى حصلوا عليها.
- تكليفهم بأعمال خارج الفصل لتثبيت المهارات التى تعلموها، فى حدود إمكاناتهم.
- العمل فى مجموعات غير متجانسة؛ حتى يعلم كل منهم الآخر من خلال تبادل الخبرات والمهام التعليمية.
- الإكثار من التدريب وإطلاق القوى التى تحرك الحافز وتثيرها وتزيدها كالاهتمام بالتعليم والاحتياج إليه والرغبة فيه وإرادته.

إن الدراسات التربوية الحديثة تشير إلى بيئة الفصل المفضلة، التى تتحدد من خلال إدراك المعلم والمتعلم للأبعاد التالية:

- التفرد، وهو مدى مراعاة المعلم لمشاعر المتعلمين وميولهم وقدراتهم.
- المشاركة، وهى الطريقة التى يستخدمها المعلم فى التدريس، ومدى إتاحته للتلاميذ فرص مناقشته أثناء الدرس.
- الاستقلال وهو مدى إتاحة الفرص لكل متعلم أن يختار ما يناسبه ويميل إليه ويخصه.
- البحث، وهو مدى اعتماد المتعلمين على أساليب حل المشكلة والتفكير العلمى فى حل الأسئلة التى يقدمها المعلم.
- التمايز، وهو مدى مراعاة الفروق الفردية والتمييز بين التلاميذ فى طرائق التدريس وأنشطة التقويم.

إن مدارسنا فى حاجة إلى مساندتها بالخبرات التربوية والتعليمية، التى تثريها وتحولها إلى مزارع للفكر البشرى الديمقراطى؛ لتصبح بحق مدارس للقرن الواحد والعشرين.

إن التوجه الحديث فى التربية والتعليم على المستوى العالمى يؤكد العمليات الذهنية التى يوظفها الطالب لاستيعاب المعارف المدرسية، كما يركز على الخطوات العقلية من إدراك وفهم ومحاكمة عقلية فى سبيل فهم العالم الفيزيقى والاجتماعى المحيط به. وتلك هى الأبنية العرفانية التى يتم غرسها لدى الطالب وتثبيتها بدرجة كبيرة، عن طريق الخبرة السابقة لتتفاعل مع المدخلات الحسية الجديدة لتقرر ما الذى يمكن إدراكه وفهمه. وكل نشاط تعليمى يضم عوامل حركية وإدراكية ووجدانية تؤلف شيئًا متصلًا. وينصب اهتمام علماء التربية المحدثين على طرائق إدراك الطالب للمعرفة، وكيف يستخدم هذه المعرفة فى توجيه القرارات والنشاط الفعال، باعتبار ذلك نشاطًا مقصودًا، كما أن هناك مفاهيم جديدة، هى: الخطة والتنظيم والاستراتيجية وتخزين المعلومات وتجهيزها، بحيث تؤدى دورًا كبيرًا فى تفسير عمليات الإدراك والتعلم والتفكير. وتختلف نوعية وكمية المادة التعليمية المستفادة باختلاف الآراء والمعتقدات والمشاعر والتوقعات؛ فالمتعلمون الذين يستمعون إلى درس ما يختلفون فى مدى وكيفية فهمهم للهدف، بتأثير من خلفية وطريقة تسجيل وخزن المعلومات المتعلمة والمكتسبة لكل منهم. كما أن التجارب التربوية الحديثة أثبتت أن فهم الطالب للحدث وترجمته لهذا الفهم يؤثر فى كيفية تعلمه، وهو ما يعنى أهمية التعزيز كمساعد لبناء طريقة لفهم العالم المحيط، ولتحقيق الغرض المرجو من عملية التعليم والتعلم.

إن الجديد فى المدرسة الحديثة هو النظام العرفانى، الذى يؤكد القوانين العقلية التى تحكم العقل، وتستخدم بمرونة فى الظروف المتنوعة، وكذلك قدرات الاستكشاف والنخيل والحكم والتفسير الذى يتم من خلال هذه العمليات،

وعليه.. فإن الطلاب نشيطون. يبادرون إلى تجارب تساعدهم فى التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشكلات، ويعيدون ترتيب ما سبق تعلمه وتنظيمه محاولة منهم لفهم الخبرة الجديدة. والطلاب يعتمدون على التجربة والاختيار واتخاذ القرار فى تحقيق أهدافهم بدلا من الاعتماد على الأحداث المحيطة، وهذا يضفى أثرًا إيجابيًا مهمًا على هذه الطريقة فى التفكير والتعلم؛ لذلك يزداد تركيز المدرسة الحديثة على دور العمليات العرفانية فى التعلم، إن ما تعلمه الطالب سابقًا يحدد وبدرجة كبيرة ما يرغب فى تعلمه وتذكره مستقبلا. وعليه فإن المدرسة الحديثة عليها أن تدرك: كيف يتعلم الطلاب ما يتعلمونه ؟ وكيف يفهم الطلاب ما يفهمونه ؟ وكيف يتذكرون المعلومات ؟ ولماذا يتفوق الطلاب بعضهم على البعض الآخر فى هذه الجوانب ؟ أى كيفية حدوث التعلم، وكيفية التعامل مع المشكلات، وكيفية استخدام اللغة.

إن التعلم فى المدرسة الحديثة يقوم على المدخل العرفانى؛ أى إنه تجميع وتنظيم واستخدام المعرفة، وعندما يزداد مخزون الطالب من المعلومات تزداد أهمية التذكر فى التعلم؛ فكل ما يتم اكتسابه وتعلمه يحفظ فى الذاكرة. ويعدّ الإدراك وتعرف الأحداث الخطوة الأولى فى التعلم العرفانى؛ إذ تبدأ معرفة الطالب فيما يحققه من سمع ونظر وشم وتفسير ما يستقبله عن طريق الحواس، وفى هذه الحالة تفيد الخبرة إذ تزيد من تقوية التجربة وإمعان النظر، وبالطبع.. فإن عنصر الاهتمام يزيد فى معرفة ما نريد معرفته. إن ذاكرة الطالب ومخزونه السابق تقومان بدور تمثل المعلومات، التى تقدم له وتعلمها بطريقة تساعده على حفظها وتذكرها.. لذلك فإن المدرسة الحديثة تركز على ذاكرة الطالب ومعرفة خصائصها وكيفية التذكر واسترجاع المعلومات.

إن بعض الطلاب يحفظون فى ذاكرتهم معلومات كثيرة.. ولكن لفترة قصيرة، وبعضهم الآخر يحفظ جزءًا أقل من المعلومات، ولكن يقوم باستخدامها وتوظيفها

فى حياته، وهناك آخرون ممن يحفظون معلومات فى مجال معين وتدوم هذه المعلومات فى ذاكرتهم.

إن ما يجب أن تتجه إليه المدرسة الحديثة فى التعامل مع الطلاب هو إتقان عناصر ومكونات العمليات العرفانية، وهى: الإحساس، والانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير، وهذه العمليات هى التى يستخدمها الطالب فى الحصول على المعرفة والمعلومات من البيئة التعليمية ومن خلال البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها، ويمكن أن نركز على ما يفعل نشاط المتعلم فى المدرسة الحديثة من خلال الحديث عن مكونات العمليات العرفانية:

1- الإحساس

هو التقاط وتجميع المعطيات الحسية التى ترد إلى الجهاز العصبى المركزى، عن طريق أعضاء الحس المختلفة بطريقة غير مقصودة، وهى: الأنف والأذن والعين واللسان والجلد وكل جهاز حس مستقبل يتلقى التنبيه ويستجيب له يثير دفعًا عصبيّا إلى القشرة المخية. وهناك مستقبلات خارجية، مثل: الصوت والضوء، ومستقبلات داخلية تخص الناحية النفسية، ومستقبلات ذاتية تخص الناحية الفسيولوجية.

2- الانتباه

هو توجيه شعور الطالب نحو موقف سلوكى جديد، حيث تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة فى المجال السلوكى للفرد، وفى أى وقت من الأوقات يغير الطالب انتباهه إلى أى من المثيرات. ويتضمن الانتباه عمليتين، هما: التركيز الاختيارى على مثيرات محددة، وتنقية المعلومات الأخرى التى يستقبلها. وتأثر خصائص المثير والعوامل الشخصية فى الانتباه، فخصائص المثير تلفت انتباه الطالب، مثل: التكرار والتناقض والحركة والحيرة والتحدى العقلى.

3ـ الإدراك

وهو كيفية فهم الطالب للمعلومات المستقبلية عن طريق الحواس أو العقل، ويؤثر فى الإدراك حقيقة المنبه وكيفية تنظيم المعلومات، ولايتم الإدراك إلا إذا وجدت تغيرات بيئية خارجية مع تواجد الحواس، حيث إن مخططات الإدراك أو تراكيب البيانات والمعلومات والإجراءات تحول أجزاء الخبرة إلى نظام له معنى، كما أن المخطط هو نمط أو سلوك لفهم الحادثة أو الخبرة يزود الطالب بالمعلومات المحددة، التى من المفروض النظر إليها فى موقف محدد. وهو مفتاح عملية الفهم، ولهذا يختار الطالب مخطط الإدراك الذى يبدو ملائمًا لجعل الخبرة معنى مفهوما، وحيث يستخدم إطارًا معينًا ليقرر أى التفاصيل يعتبر مهمّا ؟ وأيها يضيف إليه خبرة جديدة ؟ وأيها يستطيع تذكره مستقبلًا ؟

4ـ الذاكـرة

بداية ينظر إلى العقل على أنه مخزن للمعلومات، وأن هذه المعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ والتذكر. والتذكر هو استرجاع ما سبق أن تعلمه الطالب واحتفظ به من معلومات حتى لحظة تذكره، والاسترجاع يعد تذكر شىء غير ماثل أمام الحواس. وتتمثل عملية التذكر فى الحفظ والتعرف والاسترجاع. وهناك نوعان من الذاكرة: الذاكرة قصيرة المدى وهى نظام لتخزين المعلومات التى يحتاج الطالب استدعاءها بشكل سريع، والذاكرة الطويلة المدى حيث تبقى الخبرات الدائمة التى اكتسبها الطالب خلال فترات حياته فيها وتكون الأحداث غير مباشرة وبطيئة. ويسير التذكر فى مراحل، هى: الانطباع والتدريب والاستيعاب والاسترجاع. والجدير بالذكر أن ذهن الطالب يشتمل على مخزن واسع من المعلومات الدائمة بجانب العمليات الذهنية الحاضرة، وركز علماء التربية على الطريقة التى يبنى بها الطالب مخزونا دائما من الأنظمة المفاهيمية، وهو ما يثبت العلاقة القومية بين التفكير والذاكرة.

5ـ التفكير

وهو نشاط يبذله الطالب ليحل به المشكلة التى تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط، سواء تطلب تفكيرًا ناقدًا، أو إبداعيًا حسبما يكون الموقف ودرجة إشكاله. ويتخذ التفكير مظاهر متعددة، منها: الحكم والتجريد والتصور والاستدلال والتخيل والتذكر والتوقع، وهو النشاط العقلى الذى يستهدف حل المشكلة والوصول إلى اتخاذ قرارات أو إصدار أحكام، وجوهر عملية التفكير هو إدراك علاقات بين عناصر الموقف المراد حله.. فالحكم هو إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، والتعليل هو إدراك العلاقة بين العلة والمعلول أو السبب والنتيجة، والفهم فى جوهره هو إدراك علاقة بين شىء مجهول وشىء معلوم، والتعميم إدراك بين العام والخاص أو بين الموقف الحاضر والموقف المقبل.

وهناك قائمة من الفعاليات يجب أن نلتفت إليها فى المدرسة الحديثة، هى: أحلام اليقظة، والأمانى، والتخيل وفهم الأفكار، والتأمل، والتوصل إلى أفكار جديدة، والتنظير الفلسفى، والنقاش السياسي، واتخاذ القرارات، والتخطيط، وحل المشكلات، والتمييز، والتعميم، والاستنتاج. إن أساليب التفكير متعددة، ولكنها تعتمد على أسلوب التفكير العلمى الذى يعتمد أساسًا على الاستقراء، وهو يتكون من عدد من المراحل التى يجب أن يتدرب الطالب عليها، وهى: الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وجمع البيانات، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، والتحقق من صحة الفرض النهائى.

إن ما يجب أن تعنى به المدرسة الحديثة أن تدرب الطلاب على استرجاع الماضى لتأخذ منه الحكمة والخبرة، ونتعايش مع الحاضر بقيمه وثقافته وأجهزته، ونعيش المستقبل بتحدياته بخيال منطقي. وأنه إذا تشابهت أفكار الطلاب فلا أحد يفكر، وكذلك مقولة: **" قل لى كيف تفكر ؟ أقل لك من أنت "**.

إن تدريب الطلاب يجب أن يتسع ليشمل أشكالا متنوعة من التفكير، هى:

- **التفكير التصورى**

وهو استخدام وسائط رمزية للتفاعل مع العالم الخارجى المحيط من أجل تكوين المفاهيم، ويرتبط التفكير التصورى بقدرة الطالب على التفكير المجرد.

- **التفكير التأملى**

وهو التفكير لحل المشكلات، أو التفكير المنظم وهو تفكير موجه يعمل على توجيه عمليات التفكير إلى أهداف محددة، ويعتمد على عمليتين أساسيتين، هما: الاستنباط والاستقراء كى يصل الطالب إلى حل المشكلة.

- **التفكير الابتكارى**

ويتم عندما يتمكن الطالب من الربط غير العادى للأفكار، مما يحقق نتائج جديدة تتضح فى معالجة المواقف والمشكلات.

- **التفكير الاستدلالى**

ويقوم على استنتاج صحة حكم معين من بين أحكام أخرى.

- **التفكير الاستبصارى**

وهو تفكير يصل فيه الطالب إلى الحل فجأة، من خلال انشغاله بالتفكير فى حل مشكلة ما بشكل جاد، وإدراك العناصر فيها والعلاقات حتى تأتى مرحلة الاستبصار.

- **التفكير الترابطى**

وهو الذى ينتج عن العلاقة التى يكونها الطالب بين ما يواجهه من مثيرات وما يظن من استجابات، ويتم هذا التفكير الترابطى نتيجة للتكرار والمحاولة والتعلم.

تلك هى عناصر ومكونات العمليات العرفانية، التى يمكن أن تسهم فى تشكيل متعلم جديد بأنشطة عملية عصرية جديدة تشكل المدرسة الحديثة، التى تعد مجتمعًا للتعليم والتعلم، وتؤكد الجودة والمساءلة، والتنمية المستديمة، والمناخ العلمى التربوى الحديث.

ولا يزال التحصيل الأكاديمى محور اهتمام خبراء التعليم، حيث إنه يشكل أهمية واضحة لدى الطلاب والمعلمين والآباء على حدّ سواء، والتحصيل الأكاديمى أهم نتائج العملية التعليمية، وهو معيار عند الحكم عليها، وعليه.. فإن الباحثين حريصون على تحسينه وتنميته عن طريق بحث العوامل والمتغيرات التى تؤثر فيه والتى تتنبأ به، ومن أهم هذه العوامل توجهات الهدف وأساليب التعلم؛ حيث إن لها تأثيرات على الأداء والرضا والدافعية، ونحن نستطيع أن نتنبأ بأداء المتعلم فى مواقف التعلم المختلفة من خلال معرفة توجهات الهدف لديه. فهناك تأثير إيجابى لتوجهات الهدف على التحصيل الأكاديمى وفاعلية الذات والإنجاز الدراسى وحل المشكلات والقدرة على التعلم والنجاح والدافعية للتعلم، وكذلك الحال بالنسبة لأساليب التعلم وعلاقتها الموجبة على التحصيل والإنجاز والتعامل مع المهام الصعبة؛ فهم يثابرون ويبذلون جهدا ويستمتعون بصعوبة المهمة.

إن معرفة الظروف التى تؤدى إلى ظهور التوجهات تساعد المعلم على استثارة دافعية الطلاب حتى يشاركوا بفاعلية فى عملية التعلم، كما أن دراسة التعلم لدى الطلاب تساعد فى فهم وتفسير آدائهم فى مواقف التعلم، وتساعد المعلم على تنظيم وتوجيه فصله بما يحقق أقصى استفادة ممكنة من العملية التعليمية.. إن توجهات الهدف تعنى كيف نفسر المتعلمين واستجابتهم لمواقف الإنجاز. وهناك نوعان لتوجه الهدف: **النوع الأول** هو توجه التعلم، وفيه يكون التركيز على تنمية الكفاءة عن طريق اكتساب مهارات جديدة والتفوق فى مواقف جديدة. **والنوع الثانى** هو توجه الدرجة، وفيه يثبت المتعلم كفاءته عن طريق البحث عن الأحكام المناسبة وتجنب الأحكام السلبية عن كفاءته، أما أساليب التعلم فهى الطريقة التى يتعامل بها المتعلم مع مواقف التعلم داخل حجرات الدراسة مزارع الفكر البشرى الديمقراطى أو خارجها.

وهناك أساليب تعلم يمكن تصنيف المتعلمين فى ضوئها، هى:

- **المتعلم التأملي**، حيث يعتمد على المشاهدة والصبر والحكم المتأني.
- **المتعلم المجرد**، حيث يعتمد على التفكير والفهم المنطقى للمشكلة أو المواقف.
- **المتعلم النشط**، حيث يعتمد على الفعل والتأثير وتغيير المواقف.

إن ما يجب أن نلتفت إليه فى مدارسنا أن الأفراد ذوو توجه التعلم يعتقدون أن بذل الجهد يواصل إلى تحسين النتائج، ويركزون على المهارات الجديدة وتنميتها، ويحاولون فهم المهام المكلفين بها والوصول إلى مستوى الإتقان، على حين يعتقد المتعلمون ذوو توجه الدرجة أن القدرة يتم إثباتها عن طريق الحصول على درجات أعلى من غيرهم، وأن النجاح يتم بأقل جهد مبذول، ويقوم كلا النوعين وهم ذوو توجه الهدف بتكوين نظريات ضمنية عن أسباب النجاح وأسباب الفشل فى الدراسة، فالمتعلمون ذوو توجه الدرجة يميلون إلى تكوين نظرية وجودية عن قدراتهم، ويرون أن القدرة ثابتة ولا يمكن التحكم فيها، وفى المقابل.. فإن المتعلمين ذوى توجه التعلم يميلون إلى تكوين نظرية نمائية عن قدراتهم وهم يرون أن القدرة قابلة للتعديل، وأنه يمكن تنميتها عن طريق بذل الجهد والخبرة. إن الجهد يوصل إلى النجاح ووسيلة لتنشيط القدرة على إنجاز المهام، واستراتيجية لتنمية القدرة المطلوبة للتفوق فى المهام المستقبلية.

إن قاعة الدرس التى تثرى بالميراث، والتى تشجع أهداف التعلم تساعد الطلاب على استخدام استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية وتفضيل المهام الصعبة وتكوين اتجاه إيجابى نحو المدرسة، وتكوين اعتقاد قوى بأن النجاح يأتى بعد بذل الجهد والانفتاح على الخبرات الجديدة والتفاؤل، والميل إلى العمل الشاق وتحمل الغموض وكثرة الأفكار وانفتاح العقول.

على المعلمين أن يدركوا أساليب تعلم الطلاب والطريقة التى يتعامل بها المتعلم مع المعلومات داخل قاعة الدرس وخارجها والكيفية التى يستقبل ويتفاعل ويستجيب بها المتعلم لبيئة التعلم. إن المتعلم الناجح يستخدم أربعة أساليب للتعلم

هى: المشاعر، والمشاهدة، والتفكير، والفعل، والطلاب يختارون من بين أساليب التعلم المتنوعة ما يناسب مواقف التعلم المختلفة، ومعظم الطلاب لا يمتلكون كل هذه الأساليب بالقدر نفسه، غير أن المتعلمين يتصفون بواحد أو أكثر من هذه الأساليب.. إن المتعلم النشط يميل إلى العمل فى مجموعة، والمتعلم التأملى يفضل العمل بمفرده، ومن الصعب على المتعلم النشط الجلوس فى قاعة الدرس يستمع لإلقاء المعلم دون المشاركة وكل متعلم يكون نشطًا أحيانًا ومتأملًا أحيانًا أخرى، ويمكن مساعدة المتعلم النشط بزيادة أنشطة المنافسة وحل المشكلات والعمل فى مجموعة، على حين أن المتعلم التأملى يمكن مساعدته بأن نطلب منه التفكير فى المعلومات الجديدة، وكتابة ملخص لما يقرأه، وأهم ما يميز أساليب التعلم:

- النشط وهو الذى يشغل نفسه بالخبرات الجديدة ويميل إلى العمل، ثم يفحص النتائج وينجح فى تحدى اكتساب الخبرات الجديدة.
- التأملى الذى يحب التروى والتفكير فى الخبرات من عدة جوانب.
- المنظر الذى يقوم بتكييف وتكامل الملاحظات داخل إطار مركب، ويتمثل الحقائق ويضعها فى نظريات متلائمة.
- العملى الذى يحاول تجربة الأفكار والنظريات؛ ليرى ما إذا كان يستطيع ممارستها.

وفى ضوء ذلك.. فإن هناك نموذجا يمكن تنفيذه فى مدارسنا لأساليب التعلم يتكون من أربعة أبعاد، هى:

- **المتعلم النشط والمتأمل**، الأول يميل إلى فهم المعلومات عن طريق القيام بنشاط ما كمناقشتها أو تطبيقها أو توضيحها للآخرين، كما أنه يميل إلى العمل ضمن فريق، على حين يفضل المتعلم المتأمل التفكير فى المعلومات بهدوء ويميل إلى العمل منفردًا.

- **الحساس والعقلانى**، الأول يميل إلى حقائق التعلم وحل المشكلات بطريقة ثابتة تماما ولا يحب المفاجآت والتعقيد، على حين يفضل المتعلم العقلانى اكتشاف العلاقات الممكنة ويحب التجديد والإبداع، ويكون أكثر ارتياحًا من المتعلم الحساس عند التعامل مع القواعد المجردة.
- **البصرى واللفظى**، الأول يتذكر ما يراه من صور وأشكال وخرائط وأفلام، على حين يستطيع المتعلم اللفظى إخراج الكلمات والشرح الشفهى والكتابى.
- **التتابعى والتكاملى**، الأول يميل إلى الحصول على الفهم فى خطوات منطقية واتباع الخطوات المتدرجة وصولا إلى الحل، على حين أن المتعلم التكاملى يتعلم من خلال قفزات وبحل المشكلات المعقدة بسرعة. وهناك نوعان من التعلم: الأول هو التعلم السطحي؛ حيث يتعلم فيه الطالب المادة التعليمية دون فهم معتمدًا على الحفظ، والثانى هو التعلم العميق وفيه يفهم الطالب معنى ودلالة ما يتعلمه ويكشف أهداف المؤلف، كما أن هناك أساليب أربعة للتعلم، هى: التعاون وفيه يستمتع المتعلم بالعمل مع الآخرين.. والتنافس، وفيه يحاول المتعلم أن يحصل على درجات أفضل من غيره.. والتجنب، وفيه يتجنب المتعلم أن يشارك فى أنشطة الفصل والمشارك، وفيه يشارك المتعلم فى أنشطة المدرسة، والذى يجب أن نؤكده هو أن مستوى التحصيل لدى الطلاب يختلف باختلاف أساليبهم فى التعلم، وأن المتعلم لا يستطيع التعلم دون الاستعانة بالأساليب الأخرى، وأن الفروق بين المتعلمين فى أساليب التعلم تعود إلى الخلفية التربوية للطلاب، وأن أساليب التعلم تؤثر تأثيرًا واضحا على إنجاز الطلاب فى تعلم اللغة الأجنبية، كما أنها تتأثر بكل من التخصص الأكاديمى والجنس والمرحلة التعليمية. إن تدريب الطلاب على أسلوبى التعلم النشط والمجرد يساعد على رفع مستوى أدائهم وزيادة تحصيلهم الأكاديمى.

إن الاستراتيجيات المعرفية هى التى يستخدمها الطلاب فى تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية، ومنها التسميع الذهنى والتفصيل والتنظيم والتشفير والاسترجاع، وهى استراتيجيات تصل المتعلم إلى هدف محدد من الأهداف المعرفية. أما استراتيجية ما وراء المعرفة.. فإنها تمكن المتعلم من التحكم فى بيئة المعرفة، كما تمكن من تنسيق عملية التعلم، وهى تتكون من التخطيط والمراقبة والتنسيق، وهى تساعد الطالب على التحكم وتنفيذ عمليات التعلم.

ومعنى ما وراء المعرفة هو وعى المتعلم بعملياته وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط، أو هى فى الأساس معرفة عن المعرفة، فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر.. فإن ما وراء المعرفة تتضمن التفكير فى إدراك الفرد وفهمه وتذكره، فهى ما وراء الإدراك وما وراء الفهم وما وراء الذاكرة، على أن تبقى ما وراء المعرفة فى المرتبة العليا.

إن عناصر ما وراء المعرفة التى يستخدمها المتعلم، هى:

- **الوعى**، وهو عملية شعورية لدى المتعلم تدل على وعيه بما يستخدمه من عمليات.
- **الاستراتيجية المعرفية**، وهى استراتيجية معرفية انفعالية لدى كل شخص لمراقبة نشاط عقلى.
- **التخطيط**، حيث إن للفرد هدفًا محددًا وموجهًا ذاتيًا بالإضافة إلى وضع خطة لتحقيق هذا الهدف.
- **المراجعة والتقويم**، حيث يحتاج الفرد إلى آلية لمراقبة تحقيق الهدف.

وهذه العناصر لاستراتيجية ما وراء المعرفة تشير إلى وعى الشخص بسلوكه المعرفى خلال المهمة التعليمية، حيث يتضمن الوعى بالغرض منها، والوعى بما يعرفه عنها، والوعى بما فى حاجة إلى معرفته، والوعى بالمهارات التى تيسر التعلم.

وقدرة الفرد على التخطيط الإستراتيجى ومعالجته للصعوبات، وقدرته على ممارسة الضبط الذاتى لسلوكه.

إننا يجب أن ندرب طلابنا على مهارات ما وراء المعرفة بحيث يدرك المتعلم الشيء الذى يتعلمه، والتفكير فيما يقوم بتعلمه، وتحكمه فى هذا التعلم، وأن يكون قادرًا على الاستفادة مما يتعلمه فى موقف معين، واختيار الاستراتيجية اللازمة وتعديلها أو التخلى عنها، واختيار استراتيجيات جديدة، وقدرته على وضع خطط معينة للوصول إلى أهدافه، والمراجعة الذاتية الواعية لمعرفة ما إذا كانت أهداف الفرد تحققت أم لا. وعلينا أن ندرب طلابنا على حل المشكلة؛ بحيث يتمكن الطالب من اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وأن يتقدم من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التى يجب اكتشافها، عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة فى المشكلة التى يقوم بحلها أو البحث عن أكثر من حل واحد لها.

ويجب تدريب الطلاب فى أسلوب حل المشكلة على فهم واستيعاب المشكلة بصورة عميقة، ثم استخدم أساليب جديدة ومبتكرة فى عمليات الحل، ثم القدرة على التصور الذهنى مع إحداث التكامل والترابط بين عناصر المشكلة، مع التركيز المستمر فى حل المشكلة حتى لا يحدث التشويش والارتباك والتفكك عند إدراك المشكلة. إن طلابنا فى حاجة إلى التدريب على التركيز وبذل الجهود، واستخدام المتشابهات فى بناء ووصف الموضوعات مع التركيز على طرح الأفكار بصورة موجزة، وأيضا التركيز على العلاقات أو الترابطات الداخلية للمهمة، والبحث عن المعانى والتفاعل بنشاط مع المهمة، والسير خطوة خطوة فى تفكير منطقى.

إن ما يجب أن نوليه مزيدا من الاهتمام فى مدارسنا وجامعاتنا الأمور التالية:

- الاهتمام بفئة الطلاب المتفوقين عقليّا، من خلال تحديدهم على أساس مستوى الذكاء والابتكارية والتفوق الدراسى وإتاحة الفرص لهم وإعداد مقررات

إضافية ذات مستوى رفيع، يمكن أن تتحدى قدراتهم؛ فإن المتفوقين عقليًا ثروة يمكن أن تسهم فى تحديث الدولة.

- بناء برامج تدريبية على مهارات ما وراء المعرفة لتنميتها لدى الطلاب، وتضمينها مهام معرفية بصفة عامة ومهام حل المشكلات بصفة خاصة.
- تدريب الطلاب على النقد والإبداع والتفكير المنتج والإتيان بالجديد من الأفكار وتقويمها وتحمل المخاطرة والمواقف الغامضة، والاندماج فى أداء المهمة، والإصرار على وضع أكثر من حل للمسألة الواحدة، ناهيك عن الحلول الجديدة والمبتكرة.
- تعليم الطلاب الحوار وثقافة التفاوض واحترام الآخر وتقبله وتعرف وتقدير ثقافات الشعوب، واحترام السلام العالمى والتفاهم الدولى، وتقدير العلم والعلماء وامتلاك مهارات الحياة والمرونة والعقلية المتفتحة والعمل المنتج والمشاركة والعمل الجماعى.

ثالثا ـ نحو ثقافة جديدة للتعليم

شغل البحث العلمى بفكرة إعداد الأطفال، ليكونوا متعلمين جيدين فى المستقبل. وكثيرًا ما دار الجدل حول الأخذ بطريقة سقراط فى حث المتعلم على أن يفحص ويتحقق من افتراضاته ومقدماته، أملًا فى أن يتدخل وأن يعمم نموذج التساؤل الذاتى الذى يطرحه المعلم، ومنذ القدم اعتبر الفلاسفة والتربويون أن تعلم الرياضيات واللغة القومية والمنطق هو تدريب للعقل، وهذا يعنى أن نعلم الطفل كيف يتعلم. ورغم ذلك.. فإنه من النادر أن نجد أن تعليم الطفل كيف يصبح متعلمًا أفضل قد اعتبر هدفًا مركزيًا، تتناسق وتتمحور حوله المناهج الدراسية.

إن حركة تعلم مهارات الدراسة التى اندفعت معبرة عن أهمية تعليم فنيات وأساليب التعلم باستخدام عديد من النصائح بالغة العمومية لا جدوى ولا طائل

من ورائها، ولا ترقى لأكثر من كونها مخزنًا لأفكار تصلح لاجتياز الاختبارات، أو التعامل مع نظم وموضوعات معينة. وما نؤكده هنا هو تلك الأعمال التربوية الواعدة، والتى بزغت فى مجال علم النفس المعرفى وعلم نفس النمو؛ حيث تأثرت المناهج الدراسية فى أوروبا بنظرية (بياجيه) ونظريات القياس النفسى والنظريات السلوكية، وأوجدت اهتمامًا متزايدًا بالمداخل الديناميكية لتقييم القدرات العقلية، ودرست قضايا تتمحور حول الحاجة لتقييم إمكانات الطفل على التعلم من خلال العناية التامة بتحليل طبيعة ومقدار الأعمال الوسيطة اللازمة لمساعدة الطفل على اكتساب مفهوم أو فكرة أو مهارة جديدة، وفى ضوء ذلك كله تم تطوير برنامج يتكون من حقيبة تجريبية تعرف باسم: دليل تقييم إمكانات التعلم. كما كانت العناية ببرنامج للتلاميذ منخفضى التحصيل تراعى المؤثرات النفسية لكل من المعلم والمدرسة وطبيعة المتعلم والأدوات الإثرائية فى التعلم بالوساطة والخريطة المعرفية وقائمة الأنشطة الوظيفية.

إن مستخدمى برامج تدريس المهارات العقلية يواجهون مأزقًا يتمثل فى عدد من السلبيات التى تعوق الوصول إلى برنامج جيد لتدريس المهارات العقلية للأطفال، أهمها أن المتعلم ينشط كوحدة ليس مستقلًا عن الزمان والمكان، بل هو جزء من المجتمع، ومن ثم لا ينشط إلا إذا أثير إلى النشاط فى موقف اجتماعى ولذلك لا يتعلم التلميذ أى مهارة عقلية وإنما الذى يقتنع أن له وظيفة فى حياته، ويأتى التعلم عن طريق ممارسة هذا النشاط، ونجاحه كوسيلة تمكن التلميذ من التغلب على الموقف، وعلى ذلك فوحدة التعلم والتربية هى خبرة التلميذ كوحدة وككل، والمعرفة وفقًا لهذا ليس لها من مصدر إلا خبرة الإنسان فى البيئة ومع الناس فى زمان ومكان معينين، والعمل والممارسة والمعاناة هى من أهم وسائل المعرفة، وهى ليست مطلقة، وإنما تنمو وتتغير تبعًا لمواقف الحياة. من هنا فإن التطبيق والمنفعة هى تمام المعرفة، والجزء الناشط فى الإنسان هو الإنسان كله جسمه وعقله ووجدانه، ومن

مشكلات العمل والنشاط يدور التفكير وتتولد المعانى وتتجمع المعرفة وتتطور المهارات العقلية للمتعلم.

إن التطبيق والمنفعة هما تمام المعرفة النابعة من الخبرة الإنسانية، ولهذه الخبرة وظيفة نفعية، إذا حلت المشكلة فإنها بذلك تكون خبرة حية يحتفظ بنتائجها الإنسان ويفيد بها سلوكه وينقلها للآخرين. والكتاب المدرسى كأحد مصادر التعلم وليس المصدر الوحيد للتعلم، هو أداة لاستثارة التفكير وتنميته وتعميقه، وأن تكون مادته متكاملة مع المواد الدراسية الأخرى، وأن تكون قابلة للاستخدام فى الحياة، وأن يكون مناسبًا لمستوى نضج التلاميذ ومتصلًا ومنميًا لميولهم وحاجاتهم، ومكونًا ومنميًا لاتجاهاتهم وقيمهم، ومراعيًا للفروق الفردية بينهم، ولذلك كله فنحن نحتاج إلى علم نفس جديد، يستمد تجاربه ونظرياته من خصائص تلاميذنا، ومطالب نموهم فى مجتمعنا الجديد، حتى يلائم فلسفتنا الجديدة، وحتى يستطيع مؤلفو الكتب المدرسية وكذلك المدرسون الاسترشاد بهذه الكتب والعمل بمقتضاها، مع استخدام التكليفات والأنشطة التى زود بها الكتاب المدرسى؛ من أجل التعلم الذاتى واكتساب مهارات التعامل مع المكتبة المدرسية.

إن ما يتطلب أن نحرص عليه فى ثقافتنا التعليمية هو الهوية الثقافية للمجتمع العربى، وهو يتطلب تأكيده فى عالم القرية الصغيرة مسامية الجدران، فعلى الرغم من ازدياد العولمة أو الكوكبة إلا أن المجتمعات التى هى أكثر قربًا من العولمة تعتز بقوميتها وهويتها مثل أمريكا وإسرائيل، ولابد أن يسير الاقتصاد والتعليم جنبًا إلى جنب فى عالمنا العربى لبناء تكتل إقليمى عربى وتصبح للتعليم أهمية بالغة؛ خاصة وأن اللغة العربية لها دور فاعل فى التعليم.. وأن العولمة مهما بلغت شدتها وقوتها، فلن تقضى على اللغات القومية لصالح لغة عالمية واحدة؛ فتلك اللغات القومية عاشت وستظل تعبر عن الضمير الوطنى القومى لأبنائها، ولابد أن نتنبه إلى أهمية وضرورة تعلم اللغات الأجنبية الحية، والانفتاح على ثقافات العالم.

ولابد فى ثقافتنا الجديدة للتعليم أن نحافظ على التوازن بين الماضى والحاضر والمستقبل فى مسيرة التعليم المتنامية.. ذلك أن الماضى بتاريخنا وتراثنا وذاكرتنا وحضارتنا هو أداة فهم الحاضر وتحقيق درجة من حسن التعامل مع متغيراته؛ فالموروث الحضارى العربى الإسلامى هو ذاكرة الأمة، ودراسة الحاضر تتطلب التصدى للمعوقات الثقافية التى تعطل عملية التنمية والتقدم واستثمار العناصر الإيجابية داخل حركة المجتمع فى وقت معين، والتصدى للاتجاهات والمواقف الاجتماعية السالبة السائدة. أما المستقبل فإنه يتطلب تدريبًا على استشراف آفاقه، ولذلك فلا بد أن تحتل الدراسات المستقبلية والتفكير التخطيطى موضعا ملائما فى مناهج التعليم على مختلف مستوياته.

وفى ثقافة جديدة للتعليم لابد من تحقيق التوازن بين العلوم المادية والعلوم الاجتماعية والعلوم الشخصية، وذلك يتطلب إعادة النظر فى منظومة التعليم التى تبالغ فى تقدير العالم المادى والموضوعى على حساب الجوانب الاجتماعية والشخصية والذاتية للإنسان، والعالم المادى الذى يهتم بدراسة العلوم الطبيعية والبيولوجية يحظى بأهمية وتقدير يفوق الاهتمام بالعالم الاجتماعى، الذى يهتم بدراسة العلوم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. أما العالم الشخصى والذى يتصل فى جوهره بالدين والآداب والفنون والإنسانيات، فهو أقل الجوانب حظًا من الاهتمام. المطلوب هو الاهتمام بعلوم تستعيد القيم الإنسانية؛ للتخفف من الأمراض الاجتماعية التى يموج بها المجتمع المعاصر.

والثقافة الجديدة للتعليم تسعى إلى تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم؛ ذلك أن العقل والجسم والمهارات العملية والتكنولوجية والحساسية الاجتماعية والتذوق الجمالى والمسئولية الشخصية والقيم الروحية هى جوانب أساسية فى تربية إنسان الألفية الثالثة، بحيث تتسم بالشمول والتوازن والاهتمام المتكافئ، فلا يطغئ الجانب المعرفى أو العملى، بل إن الجانب الوجدانى والخلقى والقيمى لابد أيضا أن ينال الاهتمام نفسه فى برنامج تربية الإنسان وإعداده للألفية الثالثة.

وتثير ثلاثية الحكومى والأهلى والمدنى فى علاقتها بالتعليم قضية مهمة تتصل أساسًا بتمويل التعليم وإدارته؛ إذ لابد من النظر إلى هذه الحلقات الثلاث من منظور التوجه العام لإعادة هيكلة التمويل مع حسن استثمار الموارد المتاحة للتعليم من هذه المصادر، على أن تصب جميعًا فى بوتقة واحدة سعيًا لتوسيع قاعدة التعليم الجيد للجميع؛ أى تحقيق جودة التعليم ولتحقيق نوع من التوازن بين هذه المصادر فى تمويل التعليم وإداراته؛ حيث لا يمكن لأحد أن يتصور أن الحكومة وحدها قادرة على تحقيق تعليم جيد للجميع. ولابد أن يختص النشاط الأهلى ببعض المشروعات التى يتطلبها مشروع التعليم، وأن يتوجه القطاع الخاص إلى تمويل وإدارة المدارس الخاصة باعتبار أن التعليم شأن قومى عام، إننا نتطلع إلى اليوم الذى تتبارى فيه الجمعيات الأهلية فى إقامة المدارس والجامعات، وتدعيم جودة التعليم فى تلك المؤسسات الحكومية. ونتطلع أيضًا إلى اليوم الذى تزداد فيه المسئولية الاجتماعية للقطاع الخاص فى بناء وتجهيز مؤسسات التعليم، فى إطار الضوابط والشروط التى تحددها رؤية مستقبلية للتعليم فى الألفية الثالثة.

رابعًا ـ التعليم وضمان الجودة والرقابة

يتطلب تحديث التعلم وضع تصور لآليات التصويب والتحكم الذاتى الدينامى الذى يرصد المخرجات الفعلية ويقارنها بالمستهدف، الذى سوف يتغير ديناميًا مع الزمن، ويغذى الحيود فى صورة أوامر وتوجيهات وموارد لتعديل أداء ومدخلات المنظومة التعليم الجامعى.

إن الاعتماد الأكاديمى هو عملية تقويم جودة المستوى التعليمى للمدرسة أو الكلية الجامعية ، وتتم بواسطة هيئة متخصصة مستقلة مستقرة مستمرة فى ضوء معايير عالمية لكل عنصر من العناصر. ويتم الاعتماد الأكاديمى بصورة دورية ، مع تزويد الجامعة بنتائج التقويم مع التوصيات المناسبة؛ أى إن الاعتماد ليس قرارا يتخذ فى حق الجامعة أو الكلية أو المعهد ، بل هو مجموعة إجراءات تشمل جمع

المعلومات الشاملة والحقيقة ، ثم تدرس هذه المعلومات وتحلل وتناقش لتتبلور منها التوصيات والقرارات. وبناء على هذه وتلك تكون هناك إجراءات لاحقة تقوم بها الجامعة أو الكلية؛ من أجل تحسين أدائها وبلوغها المعايير المنشودة ، على أن يؤخذ فى الاعتبار أن قرارات وتوصيات الاعتماد الأكاديمية ملزمة للحصول على الاعتماد والاستمرارية فى العمل.

إن الحكم على قيمة وقوة المؤسسة التعليمية يشكل ممارسة من ممارسات التقويم، التى يفترض الأخذ بها كنظام ثابت ومستمر فى المجتمع. وعليه.. فإن الاعتماد الأكاديمى يمثل تلك الصورة من صورة التقويم التى تتوافر لها المعلومات الضرورية؛ كى تتم وفق أسس متعارف عليها عالميًا.

وتشير نظم الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم الجامعى إلى أهمية الإدارة الذاتية لمؤسسات التعليم العالى ، وإتاحة فرص التميز والتنوع بينها ، وإعمال قواعد الجودة الشاملة وشروط الاعتماد لهذه المؤسسات وبرامجها التعليمية ، وما تمنحه من درجات علمية ، إضافة إلى السعى نحو رفع مستوى الأداء وضمان جودة العملية التعليمية فى ضوء معايير قياس واضحة، تقوم بها هيئة اعتماد، ذات شخصية اعتبارية معنية برقابة الجودة على كافة المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة على حد سواء.

إن السؤال الرئيسى الذى يثار فى هذا الصدد هو: ما معايير ضبط الجودة المرتبطة بمخرجات منظومة الجامعة ، والعمليات والإجراءات والأداءات والمرجعيات ، ثم المرتبطة بالمدخلات البشرية والمادية ؟ وهل هذه المعايير ثابتة أم أنها تتغير فى ضوء حركة المستقبل ؟ وهل يمكن حقًا صياغة معايير كمية وكيفية، تقيس بدقة كل مكون من مكونات السياسة العامة للتعليم الجامعى والعالى بحيث تتسم بالصدق والثبات ؟ وهل يمكن أن نصوغ فى إطار كل المتغيرات السابقة وثيقة بالمعايير، يمكن الاطمئنان إليها فى المستقبل عند النظر إلى منظومة الجامعة على امتداد عقدين

من الزمان الآتى ؟ وهل لنا ونحن على مشارف مجتمع المعرفة بتحولاته المتسارعة أن نتنبأ للعصر القادم بمعايير، تتسم بالشمول والموضوعية والمجتمعية والمرونة والاستمرارية والتطور والقابلية للقياس ؟ إن الجدير بالنظر هو أنه لا توجد معايير عالمية متفق عليها دوليًا ، ولكن كل دولة لها آليات خاصة حسب استقلالية الجامعات أو تبعيتها للدولة ، وحسب المستوى الحضارى للدولة والثقافى والاقتصادى، فضلا عن أن بعض الدول لها وزارات تشرف على التعليم، والبعض يترك الإشراف لأمناء الجامعات.

إن الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد هيئة وطنية اعتبارية مستقلة غير هادفة للربح، تتوافر لدى أفرادها خبرة سابقة فى التعامل مع المؤسسات التعليمية المختلفة، وتلتزم بمعايير عالمية للتعليم العالى فى ممارستها ، ولديها كوادر على درجة عالية من الكفاءة فى مجال ضمان الجودة والاعتماد ، وأن تمتلك رؤى وخبرات وإجراءات واضحة عن عملها، وتقدم نماذج عن خطوات التقويم الذاتى والتقويم الميدانى وخطوات المتابعة والتقويم. وإجراءات واضحة لنشر النتائج والتوصيات، وألا تكون لها أو لأى من أعضائها مصالح مرتبطة بممارسة الاعتماد، وأن تقدم تقارير دورية إلى الجامعات والكليات والمعاهد العليا التى يتم إخضاعها لنظام الجودة والاعتماد ، وكل ما سبق يتطلب وضع أنظمة ولوائح تسير عليها الهيئة، وتوضح الكيفية التى يتم السير بها فى الإجراءات ومتطلباتها.

وتحدد رسالة الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد فى ضمان الجودة والتطوير المستمر وكفاءة الأداء للجامعات ونظمها وبرامجها طبقًا لأهدافها المعلنة ، واكتساب ثقة المجتمع فى مخرجاتها اعتمادًا على كفاءات بشرية متميزة ، وآليات قياس معترف بها عالميًا فى إطار من الاستقلالية والحيادية والشفافية ، وتسعى الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد إلى:

- النهوض بالعملية التعليمية لتحقيق التنمية المستمرة للموارد البشرية بما يتوافق ومتطلبات العصر وتقنياته ، ويهيئها للمشاركة الفعالة فى تنمية موارد المجتمع وتحقيق نموه ودعم قدراته.
- تطوير تقنيات التعليم ، واستثمار تقنيات المعلومات والاتصال والتأكيد على ابتكار أشكال جديدة من التعليم، مثل: التعليم عن بعد، والتعليم الإلكترونى، والتعليم المفتوح. وكلها يخضع لمعايير ضمان الجودة. وهذه النظم الجديدة توضع فى إطار صحيح منذ إنشائها.
- ضمان سلامة اتخاذ قرارات إنشاء أى مؤسسة تعليمية جديدة أو وحدة تعليمية فى إطار مطلوبات الاعتماد.
- تحقيق تطوير إدارى شامل لكل معهد أو كلية أو جامعة.
- تفعيل الدور الإيجابى للطلاب، واستحداث آليات جديدة للتنمية الطلابية المتكاملة.
- تأكيد تعميق الصلات بين الجامعات المحلية ومثيلاتها على المستوى القومى وعلى المستوى العالمى.
- تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئات التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين.

أما المهام الأساسية التى تقوم بها الهيئة القومية لضمان الجودة، فهى:

- تحديد أسس ومبادئ الرقابة والمتابعة والتقويم الدورى للاعتماد وسبل تطويرها.
- تشكيل لجان التقويم والمراجعة وتأهيلهم ، على أن تضم خبراء التعليم من المختصين وممثلين عن المجتمع المدنى.
- شمول عملية التقويم على مستوى أداء الجامعية من خلال تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف والفرص والتحديات، ووضع التوصيات اللازمة لتحسين

الأداء المؤسسى ، وتطوير البرامج والقائمين على التعليم ، وإعداد تقرير مفصل عن كل كلية جامعية، ويعلن فى نهاية مراحل زمنية محددة يوضح مستواها وقدرتها على تقديم الخدمات التعليمية مقارنة برسالتها المعلنة ، وإعطاء إدارة الكلية الجامعية الفرص الموقوتة لتحسين أحوالها ومساعدتها على إصلاح قدراتها.

إن القضية التى تستوجب المناقشة هى تشكيل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد. إنها هيئة اعتبارية مستقلة تتبع رئيس الدولة مباشرة ، وتقاريرها على كافة المستويات معلنة للجميع ، يمولها الصندوق القومى لتحديث التعليم العالى ، وتتشكل من أشخاص متفرغين بيانهم كالآتى:

- مجلس أمناء من صفوة الشخصيات ذوى الخبرة فى الجودة الشاملة والاعتماد، وممثلين عن المجتمع المدنى ، وبعض العلماء ، ومن أصحاب الخبرة الدولية فى التعليم الجامعى والاعتماد الأكاديمى.
- مدير تنفيذى مؤهل لكل مجال من المجالات التالية (الطلاب / أعضاء / هيئات التدريس / التمويل / إدارة الجامعات والكليات / المنشآت / البرامج والمناهج / المرجعيات / الأداءات / الإماميات).
- هيئة إدارية تتكون من مندوبين للكليات الجامعية والمعاهد العليا التابعة للتعليم الجامعى والعالى.

وإذا كنا بصدد تبعية الهيئة القومية هذه لرئاسة الجمهورية، فلن يكون هذا ذا فائدة فعلية حال وجود وزارة التعليم العالى ، وهى منوطة أصلًا بضبط أداء التعليم وتطويره ووضع السياسات ، وهى وزارة مسئولة أمام مجلس الشعب وأمام رئيس الجمهورية، ولها آليات التنفيذ ووجود هيئة مستقلة لوضع المعايير وضبط الجودة والاعتماد، ولها صلاحية التنفيذ؛ مما سيسبب ازدواجية فى المعايير ورسم السياسات، مع تضارب فى القرارات وتصادم عند تنفيذ التوصيات والتعليمات.

كما أن تبعية هذه الهيئة القومية لرئاسة الجمهورية ستكون تكريسًا للمركزية التى نشكوها والتى تبدو سلبياتها أكثر من إيجابياتها. إن هذه الهيئـة لا يكـون لهـا دور فاعـل ما لم تكن مدعمة بقانون من مجلس الشعب؛ حتى تصبح قراراتها قابلة للتنفيذ. فهل يمكن أن يوافق المجلس التشريعى على إنشاء هذه الهيئة، بعيدًا عن وزارة التعليم العالى والمجلس الأعلى للجامعات وقانون تنظيم الجامعات والمجالس القومية المتخصصة ومجلس الشورى ؟ قد يكون البديل الممكن هو أن يتم اختيار أعضاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد عن طريق المجلس الأعلى للجامعات من أعضاء، بعضهم من داخل الجامعات، وبعضهم من خارجها متفرغين لأداء هذه المهمة فقط. على أن تكون قراراتها ملزمة للجامعات ، وفى حال تعارض قراراتها مع القوانين السائدة؛ فينبغى أن يكون الفصل فى الأمر لمجلس الشعب المنوط به إصدار القوانين التشريعية.

ولعله من المفيد هنا أن نثبت بعض المعايير العالمية لضبط الجودة والاعتماد، حتى يمكن الاسترشاد بها فى وضع المعايير القوميـة اللازمـة لضـمان جـودة التعـليم الجامعى، حسب المحاور التالية:

1– **مخرجات منظومة الجامعة**

- هل يمتلك المتخرج فى الجامعة القدرات والمهارات اللازمة لسوق العمل الداخلية والخارجية وحاجات خطة التنمية الشاملة ؟
- هل تتفق مواصفات المتخرج فى الجامعة مع حركة المستقبل التى يصعب التنبؤ بها ؟
- ما مدى مناسبة هذه المخرجات لتطلعات المجتمع المحلى والمجتمع العربى ؟
- هل تلك المواصفات التى يتسم بها المتخرج محددة ومعلنة ومعلومة للعاملين فى الجامعة وخارجها ؟

2- العمليات والإجراءات والأداء والمرجعيات

- هل تتوافر المعايير للبنية التحتية فى الكليات وأعداد الطلاب والأداءات ؟
- هل روعيت المرونة فى إعداد وتصميم وتجهيز المنشآت الجامعية لتناسب حركة المستقبل ؟
- هل البرامج التعليمية والمناهج تتفق ومثيلاتها فى الكليات المناظرة على المستوى العالمى، من حيث المحتوى وأنشطة التدريس والتقويم ؟
- هل تتفق نسب أعداد الطلاب ونسب أعضاء هيئات التدريس فى الكليات العملية والكليات النظرية ؟
- هل تتوافر معايير عالمية فى انتقاء القيادات الجامعية وتخضع لمواصفات معلنة وموضوعية ؟

3- المدخلات البشرية والمادية

- هل يخضع قبول الطلاب فى الجامعة لإمكانات وطاقات الكليات ومطالب المستقبل ؟
- هل تتفق نسب القبول فى المرحلة الجامعية والنسب العالمية ، وطبيعة عصر المعلومات ؟
- هل تتفق مواصفات أعضاء هيئات التدريس وقيادات الجامعة والكفايات اللازمة للقيام بأدوارهم ومسئولياتهم ؟
- هل يتفق التمويل الجامعى الحكومى ومطالب جودة التعليم الجامعى وإعداد متخرج عصرى ؟ وهل هناك مشاركة مجتمعية فى التمويل الجامعى ؟

خامسًا ـ تعليم الطلاب غير العاديين

يتميز المجتمع المعاصر بديناميكية هائلة، وتغير متسارع فى جميع مجالاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وبقدر ما يزداد تسارع هذا التغير يزداد الاهتمام

بالمستقبل والمصير، ويشتد التساؤل عما ستكون عليه صورة الحياة فى الغد القريب والبعيد. والتغير ظاهرة عامة شاملة تصيب الشعوب والمجتمعات مع اختلافات فى الدرجة والشكل ، وهى سمة أساسية من سمات المجتمعات المعاصرة مهما كانت درجة نموها وتطورها: المجتمعات الصناعية المتقدمة ، وتلك التى لا تزال تعيش فى طور التخلف والتقهقر ، فرياح التغيير تهب من كل جانب بعد أن تحطمت العزلة بين الأمم والشعوب ، وتنوعت وسائل النقل والاتصال ، وسهل تأثر الجماعات بعضها البعض الآخر بفضل انتشار وسائل الاتصال الفكرى السريع ، أصبحت تبادل المنافع والمهارات فى جميع المجلات ضرورة ملحة. إن العالم اليوم يعيش تفجرًا معرفيًّا ومنجزات خارقة تتمثل فى استخدام الطاقة الذرية ، وبناء المركبات التى تعبر القضاء ، واستخدام الأوماتية والسبرانية المتطورة؛ مما يجعلنا نقف مشدوهين أمام إبداع الإنسان ، ويثير فينا أحاسيس مختلفة من إعجاب ورهبة وذهول وارتياح. وهذا كله يدعو أمتنا العربية إلى مواجهة آثار هذه التغيرات بتبنى آلية تنمية شاملة تنبع من صميم المجتمع العربى وحاجته ، وتحرك قواه الذاتية ، وتعبئ قدراته الإبداعية وتنطلق من إمكانته المتاحة.

إن تنمية الموارد البشرية هى محور التنمية الشاملة ، فالإنسان هو أداة التنمية وغايتها معًا، فلا تنمية دون بشر ، ولا يمكن للبشر أن يحققوا معدلات أفضل من التنمية والإنتاج دون توافر نظام كفء للإعداد والتدريب يرعى الواهب وينميها ، فالتعليم هو الذى يصوغ الموارد البشرية نوعًا ومستوى ، ويزيد من إنتاجيتها وعطائها ، وهو الذى يضمن للأمة العربية مكانتها فى عالم شديد التنافس ، فلقد أصبحت المعرفة والتعليم والمعلومات والذكاء الذى أحسن تدريبه الخامات الجديدة للتجارة الدولية.. إن هذه الظاهرة قد جعلت المجتمعات المختلفة الواعية تبذل جهدًا ملحوظًا فى محاولة تعرف أبنائها الموهوبين الذين يتميزون بطاقات عقلية غير عادية ، والكشف عنهم نظرًا لأن هذه الشريحة تستطيع أن تكون عونًا

لمجتمعاتها فى المستقبل فى مواجهة المشكلات والتحديات، التى يمكن أن تعوق حركتها وتقدمها.

إن المفاهيم المستخدمة فى مجال العبقرية والموهبة والإبداع والابتكار والذكاء والتفوق مفاهيم مغلوطة ومتداخلة تستوجب التوضيح والتحديد. إن مفهوم العبقرية من أقدم المفاهيم استخدامًا فى وصف هؤلاء الذين يقدمون لمجتمعاتهم الجديد فى ميدان العلم والفن ، وقد فسر على أن مصدره الوراثة وحدها ، ومنهم من رده إلى البيئة والوراثة معًا ، وقد اتجه البحث مع ظهور اختبارات الذكاء إلى أن العبقرى تتجاوز نسبة ذكائه 140 درجة ، وأن نسبة العباقرة فى المجتمع تقل عن 1٪. وجاء مفهوم الموهبة ليحل محل العبقرية ، والموهبة هى قدرات خاصة ذات أصل وراثى قد لا ترتبط بذكاء الفرد ، تؤدى إلى الوصول بالفرد إلى مستوى أداء مرتفع، مثل: الفنون والألعاب الرياضية والموسيقى أو بالجوانب الميكانيكية والعملية.

وامتد هذا المفهوم بعد ذلك إلى المجالات الأكاديمية، مثل: الرياضيات واللغات، وتغيرت النظرة إلى الموهبة فلم يعد تفسيرها يقتصر على العوامل الوراثية ، بل أكدت البحوث أن للبيئة دورًا واضحًا فى تنميتها. وهناك خلط بين الموهوبين والمتفوقين عقليًّا بمعنى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى لديهم، وشاع هذا الخلط بين الدول العربية ، وهنا يجب أن ننبه إلى أن المتفوقين تحصيليًّا قد لا يكونون بالضرورة من الموهوبين. الموهوب هو كل من فاق فى أدائه أقرانه فى نشاط أكاديمى أو فنى أو اجتماعى. والمجتمع هو الذى يحدد أنواع النشاط الذى يعتبر فيها التميز والتفوق نوعًا من الموهبة ، فالشعر فيه موهبة ، والعلم يعتبر التميز فيه موهبة ، وعليه.. فإن صور التميز العقلى تبرز دائمًا شرط رضى الجماعة أو موافقة الجماعة أو استحسانها لهذا النشاط.

أما الذكاء فهو يترادف فى تعريفه مع العبقرية باعتباره تفوقًا عقليًّا، واستخدمت اختبارات الذكاء لتعرف المتفوقين عقليًا. ومع مطلع الخمسينات ازداد الاهتمام

بمحك آخر للتفوق العقلى، هو الإبداع والتقليد؛ أى إن الإنتاج الإنسانى الذى يتصف بالإبداع أو الابتكار باعتباره نشاطًا إنسانيًا يتسم بالتحديد فى مقابل الاتباع والتقليد، ولابد أن تتوافر فى صياغته النهائية صفات الجدة والطرافة.. وينسحب ذلك على الإنتاج الأدبى والفنى والعلمى. ويندرج تحت معنى الإبداع كل من مفهومى الاختراع والاكتشاف، ويقصد بالاختراع إنتاج مركب من الأفكار من أصل غاية معينة، مثل اختراع آلة التليفون. والاكتشاف هو اكتساب لمعرفة جديدة انطلاقًا من أشياء كان لها وجود من قبل، مثل اكتشاف جزر الهند الغربية أو البنسلين. وما يهمنا هنا هو أن الذكاء هو تفكير تقاربى، لا يكون الفرد فيه مطالبًا بالتجديد أو الاختراع أو الإتيان بحلول متعددة.. أما الإبداع فهو تفكير تباعدى، يتميز بالانطلاق فى اتجاهات متعددة وبإعطاء حلول متنوعة لوضعية واحدة. ويستخدم بعض الباحثين التحصيل الدراسى محكمًا لتحديد التفوق العقلى ، ويتمثل التحصيل الدراسى فى درجة النجاح التى يحصل عليها التلميذ فى مادة دراسية معينة. كما قد يقصد به مستوى القدرة على أداء المهام التعليمية وتحقيق أهداف المواد الدراسية ، كذلك قد يقدر مستوى التحصيل الدراسى على أساس درجات التلميذ الكلية أو نسبة نجاحه فى جميع المواد الدراسية أخر العام الدراسى. وفى ضوء ذلك يتحدد التلميذ المتفوق بحصوله على درجة مرتفعة فى مادة دراسية معينة تجعله من أوائل الناجحين فيها، كما أن حصوله على مجموع كلى مرتفع فى جميع المواد الدراسية يضعه فى مقدمة تلاميذ فصله أو مدرسته ، لكن الاقتصار على محك التحصيل الدراسى وحده فى تحديد التفوق العقلى ، قد يدل على التفوق الدراسى أحيانًا أو الإفراط التحصيلى أحيانًا أخرى، ولا يرتبط بالضرورة بالموهبة أو الذكاء أو الإبداع لمحكات أساسية للتفوق العقلى.

إن الطفل الموهوب يتميز بعدد من السمات والخصائص، تتمثل فى أنه:

- يجتاز مراحل نموه مبكرًا كأنه يجلس أو يزحف أو يمشى مبكرًا.
- يكون حصيلة لغوية غزيرة ، ويستخدم لغة معبرة.

- يكثر من أسئلته ومطالبه ويريد التفاعل مع الراشدين.
- يتعلم فى متعة وسرور.
- يستجيب سريعًا بطريقة نشطة للصور والقصص.
- يشعر سريعًا بالسأم من الروتين ويتمتع بالخبرات الجديدة.
- ينقد ذاته دائمًا نقدًا بناءً.
- يركز لفترات طويلة على الأنشطة المختلفة.
- يضع لنفسه معايير عالية وكاملة للإتقان.
- يستدعى المعلومات بصورة سريعة ومفصلة، وينمى بدقة الموضوعات محل اهتمامه.
- يستمتع بتجميع المعلومات ويفكر بصورة تجريدية ، ويمتلك الفهم المتقدم.
- يتسم بأنه متعاون ومبتكر وذكى.
- يفكر بصورة متشبعة وبمرونة ولديه سرعة فى الفهم.
- يتسم بالذاكرة الجيدة ولديه طلاقة عالية.
- يفضل التفكير فى العموميات ويحل المشكلات.
- يتحمل المسئولية ويتميز بالحساسية.

إن تعليم الطلاب الموهوبين النابغين داخل الفصول النظامية يمكن أن يؤدى إلى مشكلات عديدة.. فقد يشعرهم المنهج التقليدى بالملل حيث لا يتحدى المحتوى التعليمى قدراتهم ، كما أنهم لا يستفيدون من الخبرات والأنشطة التعليمية داخل الفصل ، ولا يتمكنون من العمل حسب خطوهم وسرعتهم الذاتية.. وهذا الشعور بالملل قد يقود الطلاب الموهوبون إلى فقد إهتمامهم بالمدرسة أو الكلية الجامعية ، وفى بعض الحالات يقودهم إلى سلوك غير مقبول اجتماعيًّا، وعادة يصبح الموهوبون تحت مستوى الإنجاز، حيث ينظرون إلى ما يتعلمونه على أنه مضيعة للوقت ولا يتناسب وطموحاتهم ومقدراتهم.

إن من أهم الإستراتيجيات المناسبة للتدريس للموهوبين والنابغين:

1ـ أسلوب التجميع

ويتمثل فى جمع الموهوبين فى فصول خاصة بهم مع ما يقتضيه ذلك من توافر للوسائل والتقنيات اللازمة. ومن إيجابيات هذا الأسلوب إتاحة الفرص للعمل التربوى؛ ليكون أكثر تركيزًا وفاعلية ، مع ما يمكن من متابعة ومراقبة لتطوير العمل بشكل إيجابى ، ثم الاختصار والاقتصاد فى الوقت والجهد المبذول فى عمليتى التعليم والتعلم ، وإتاحة الفرص للتنافس المتكافئ الناشئ عن تجانس مجموعة من الموهوبين. ومن سلبيات هذا الأسلوب: المخاطر الفردية التى قد يتعرض لها الموهوبون فيصبحون بهذا ظاهرة غير عادية فى تنظيم أنفسهم وفى نظر المجتمع، مما قد ينعكس سلبًا على شخصياتهم ، ثم مخاطر ترتيب الموهوبين؛ وهو ما يجعل بعضهم متقدمًا وبعضهم متأخرًا ، ومخاطر بزوغ التنافس المرض الذى يصبح فيه الموهوب مدفوعًا إلى العمل بما فوق طاقته الذهنية والجسمية.

2ـ أسلوب الإثراء

ويتمثل فى وضع البرامج الإضافية العامة أو الخاصة لفائدة الموهوب عدا البرامج المشتركة مع غيره بقصد تفتيح مواهبه وتوسيع مداركه وقدراته ، كما أنها تعمق جانبًا من جوانب قدراته العقلية المتخصصة. ومن إيجابيات هذا الأسلوب: إتاحة الفرص للموهوب للاشتراك فى البرامج العادية؛ مما يجعله متفاعلًا مع أقرانه بكيفية عادية على مختلف الأبعاد والمستويات ، ثم التجاوب مع الإمكانات الفردية للموهوب بالبرامج الإثرائية الخاصة التى تضاف إلى البرامج المشتركة ، ثم إمكانة التنافس مع مستويات متعددة يمكن أن تحقق الشعور بالتفوق الذاتى فى حدود معينة. ومن سلبيات هذه الطريقة: صعوبة تحديد طبيعة برنامج الإثراء المناسب من حيث القدرات العامة والخاصة ، وجسامة الجهود المادية والمعنوية التى يتطلبها التفريد الذى يرتبط بعملية الإثراء.

3ـ أسلوب التسريع

وهو قائم على مبدأ أن الموهوب يتعلم مثلما يتعلم الشخص العادى ولكن على نحو أسرع. فهو يتطلب أن يتاح له الإنجاز حسب إيقاعه الخاص فى التعلم بما يجعله ينتقل إلى المستوى الأعلى بسرعة أكبر فى وقت أقل من الوقت الذى يقتضيه غيره. ومن إيجابيات هذا الأسلوب: الاستجابة لمتطلباته الفردية فى الموهوب مع تمتعه بالتعليم العادى مثل سائر المتعلمين ، ثم توفير الجهد والترتيب والمال فى عمليتى التعليم والتعلم. ومن سلبيات هذه الطريقة: عدم التعامل مع خصوصية الموهوب بأية جهود مبتكرة إضافية مادية أو معنوية ، ثم إمكانة بروز تفاعل سلبى ناتج عن فارق السن، بين الموهوب وأقرانه فى الفصول العليا التى ينتقل عليها بسرعة

وخلاصة القول أنه يمكن الاستفادة من إيجابيات الأساليب السابقة بدمج جوانب مع بعضها البعض؛ فمثلا يمكن تخفيف مخاطر أسلوب التسريع ببرامج الإثراء التى تساعد على الاستجابة للاستعدادات الفردية للموهوب واستثمارها بما يتلاءم مع قدراته الخاصة. كما يمكن التعامل مع أسلوب الإثراء باعتباره طريقة تخفف من أسلوب التجميع. ثم ضرورة العمل بمبدأ البرامج المدمجة ومهما كانت خصوصياتها الكلية أو الجزئية ، ويقصد بها البرامج ذات العلاقة الوثيقة مع البرامج التعليمية العادية من جهة ، ومع الواقع الموضوعى والاجتماعى من جهة أخرى ، ثم ضرورة التفتح على ما يجرى فى العالم والكون ، علاوة على المجتمع المحلى. ويعتبر تعلم اللغات العالمية الحية وكذا مجالات التكنولوجيا المتجددة والفنون ، وأخيرًا تعيين ألا يقتصر على برامج وأساليب محددة لرعاية الموهوبين، بقدر ما نطمح إلى تلمس معالم إطار تربوى مرن قابل للإلهام والاستلهام حسب الإمكانات والظروف.

إن هناك مجموعة من الاعتبارات المهمة التى يجب أن نلتفت إليها فى أساليب تربية وتعليم الموهوبين والنابغين ـ الرصيد الذهبى لأمتنا العربية ـ وهى:

1- إن برامج الرعاية وأساليبها تهدف إلى خدمة الموهوبين لأنفسهم ولمجتمعهم؛ فهي تسعى إلى جعلهم يشتغلون بطرق ووسائل تناسب إمكاناتهم، وتجنبهم ما يمكن أن يتعرضوا له من عثرات ضمن أساليب العمل المدرسى الاعتيادى ، كما أنها من جهة أخرى تعمل على جعلهم مفيدين لمجتمعهم، بوضع طاقاتهم فى الإطار الصحيح والسليم من النواحى التقنية والتربوية.

2- إن الموهوبين الذين نكتشفهم فى التعليم الأساسى قد لا يستمرون فيه، إذا لم نتابعهم ببرامج متجددة وبأساليب متطورة تبعًا لمراحل نموهم وارتقائهم. ومن جهة أخرى فبالإمكان العمل بأساليب ووسائل مشابهة للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة، وإعداد برامج خاصة لرعايتهم والعناية بهم حسب استعداداتهم وقدراتهم.

3- إن الفكرة التربوية التى تقول إن الموهوب لا يحتاج إلى طريقة خاصة فى التعلم والتعليم ليست سليمة ، وهو ما يؤكد ضرورة الاجتهاد والتجديد لاكتشاف طرق تعليمية وتربوية خاصة بهؤلاء الموهوبين، صانعى مستقبل أمتنا العربية.

إن رعاية الأطفال المعوقين تحقق العدل الاجتماعى فى التعليم؛ ذلك أن لهم الحق فى الحياة ، والحق فى الحصول على تعليم مناسب ، والحق فى المشاركة فى صناعة مجتمع الغد ، والحق فى أن يكون لهم رأى ، وأن يكون لهم حق القرار فى أين وكيف يعيشون أحرارًا محترمين، يشعرون بالعدل الاجتماعى والحب والاندماج فى مجتمعهم.. إنهم ذوو القدرات الخاصة المعوقون الذين يناضلون دومًا من أجل فهم الذات والتغلب على الشعور بالخزى والارتباك من عجزهم. التربية الخاصة هى التى تزودهم بالتطلعات والطموحات ، إنها هى التى تصمم للطلاب ذوى الصعوبات الخاصة والموهوبين ممن يحتاجون إلى التعليم وتعلم خاص، يقوم على احتياجاتهم الخاصة ، ويساعدهم على تحقيق مهارات معينة تحقق لهم الوصول إلى أقصى إمكانات الأداء.

وبداية.. علينا أن نفرق بين الطلاب غير العاديين والطلاب المعوقين والطلاب غير الأسوياء؛ ذلك أن مفهوم المتعلمين غير العاديين يشير إلى فئات الإعاقة بجميع أنواعها، فضلًا عن فئة الموهوبين.

ومفهوم المتعلمين المعوقين يشير إلى فئات الإعاقة فقط، ولا يدخل فى هذا المفهوم فئة الموهوبين ، أما مفهوم المتعلمين غير الأسوياء.. فإنه يشير إلى الأفراد الذين يعانون من الأمراض النفسية والعقلية. وعلى ذلك فإن التربية الخاصة هى مجموعة الخدمات والمساعدات الهادفة والمنظمة نفسيًّا وتربويًّا وصحيًّا، وهى التى تقدم للمتعلمين غير العاديين حيث ظروفهم الخاصة ومستواهم الخاص؛ بغية مساعدتهم فى تنمية شخصياتهم تنمية متكاملة متوازنة سليمة، تؤدى إلى تحقيق الذات ، والتكيف مع المجتمع الذى يعيشون فيه. إن الصعوبات التى يتصفون بها هى نتاج لمشكلات طبيعية أو اجتماعية أو تعليمية بصورة ذات دلالة مقارنة بأقرانهم ذوى النمو الطبيعى. وتقدم التربية الخاصة البرامج والخدمات لمن ينحرفون عن أقرانهم جسميًّا أو عقليًّا أو انفعاليًّا بدرجة تجعلهم فى حاجة إلى خبرات وأساليب ومواد تعليمية خاصة، تساعدهم إلى تحقيق أفضل عائد تربوى.

ويمكن تصنيف فئات المتعلمين ذوى التربية الخاصة إلى كل من:

- فئة الإعاقة البصرية، وهم الذين تتطلب احتياجاتهم تعلمًا خاصًّا وظيفيًّا، يتفق مع مطالب الحياة اليومية من حيث البصر.
- فئة الإعاقة السمعية، وهم الذين تتطلب احتياجاتهم تعلمًا خاصًّا، يتفق أيضًا مع مجالات استخدام السمع فى الحياة.
- فئة أصحاب الصمم والعمى، وهم الذين تتطلب احتياجاتهم تعلمًا خاصًّا، يتفق مع مجالات استخدام السمع والبصر معًا فى الحياة.
- فئة الإعاقة الجسدية أو الصحية، وهم ممن تطلب احتياجاتهم تعلمًا يتفق والاستخدام الوظيفى للأيدى والأذرع والأرجل والأقدام، أو أى جزء من الجسم، كما تشمل مرضى القلب والسرطان والربو والسكر.

- فئة ذوى التخلف العقلى، وهم الذين يتطلبون تعلم مجالات الاستخدام الوظيفى للذكاء وتعديل السلوك.
- فئة الموهوبين والعباقرة، وهم الذين تتطلب احتياجاتهم تعلمًا خاصًّا فى مجالات القدرات الفنية والعقلية.
- فئة ذوى صعوبات التعلم الخاصة، وهم الذين تتطلب احتياجاتهم استخدامًا وظيفيًّا للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والاستدلال ومهارات الحساب.
- فئة الاضطراب العاطفى الحاد، وهم فئة تتطلب الاستخدام الوظيفى للمهارات الاجتماعية والعاطفية.
- فئة ذوى إعاقات الكلام أو اللغة، وهم الذين تتطلب احتياجاتهم الاستخدام الوظيفى لمهارات التواصل واللغة، وهم ممن يطلق عليهم أصحاب اضطرابات التواصل.
- فئة ذوى الصعوبات المتعددة، وهم الذين تتطلب احتياجاتهم الاستخدام الوظيفى للمهارات جميعًا.
- فئة ذوى الإصابات المخية الضارة، وهم الذين يعانون من تلف فى المخ؛ بسبب قوة فيزيقية خارجية أو بحدث داخلى مثل الصدمة، ولا يدخل فيهم من يولدون مصابين مخيًّا.
- فئة ذوى التوحد، وهم الذين يعانون صعوبة نمائية خاصة، تؤثر بصورة دالة فى تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعى.

وما يهم هنا هو الالتزام بداية بمجموعة من الأسئلة والجمل، تمثل الوصف الكامل للفئة التى ينتمى إليها المتعلم المصاب ، والتى تتضمن الوصف الكامل لهذه الشروط ، وصف هؤلاء الأفراد فى ظل قانون تعلم المعاقين، وهى:

- قبل إجراء التقدير على الطفل للمرة الأولى.. فإنه على المدرسة أن تخطر أولياء الأمور كتابيًّا بضرورة إجراء الاختبار؛ لأن أولياء الأمور لابد أن يعلنوا عن موافقتهم الصريحة للمدرسة على إجراء هذا الاختبار.

- يتم إجراء هذا الاختبار من جانب فريق عمل من المتخصصين، ويشمل: أخصائى النطق ، والطبيب المهنى والبدنى والتعليمى والمتخصصين طبيًّا فى جميع التخصصات ، والمعلم الذى يتعامل مع التلميذ، والذى يشك فى أن التلميذ مصاب بإعاقة.

- لابد أن يشمل التقدير جميع الجوانب والمجالات التى ترتبط بالإعاقة المشكوك فيها لدى التلميذ، كما أن التقدير لا يعتمد على إجراء واحد يكون بمثابة المعيار الوحيد لتحديد مدى استحقاق التلميذ للخدمات الخاصة؛ لأن عملية التقدير لابد أن تعتمد على عديد من أدوات التقدير والبيانات المجمعة بناءً على الملاحظات الموضوعية والذاتية.

- تطبيق الاختبار بطريقة فردية على كل طفل على حدة ، كما أن الاختبارات والأدوات التى تستخدم لجمع المعلومات عن التمليذ المعوق لابد من استخدامها فى إطار الاتصال اللغوى مع الطفل، إلا إذا كان الطفل يعانى من إعاقة تمنع هذا الاتصال اللغوى. ولا يجوز الاعتماد على الاختبار فى تقدير جانب معين لدى التلميذ مثل الذكاء، إلا بعد التحقيق من صلاحيته من خلال البحث العلمى. كما أن أداء الاختبار يجب أن يخلو من التمييز أو التفاضل؛ أى إجراءات الاختبارات دون أى تمييز ثقافى أو اجتماعى بين الأطفال الخاضعين للاختبار.

- ولابد أن يتحقق فريق الاختبار من أن الاختبار يتم على يد المسئول المتدرب على ذلك ، وأنه يهدف إلى تحقيق الأغراض التى صمم من أجلها.

- لا يجب أن تؤثر إعاقة الطفل أو تتدخل فى قدرة الطفل على أداء الاختبار فى سبيل تقدير أشكال الإعاقة المختلفة، مثل: العجز البصرى لدى الطفل الذى يؤثر على اختبار القراءة.

إن التربية الخاصة تحقق المفهوم الشامل للديموقراطية فى التعليم ، وتهيئ الأجيال الناشئة فى المجتمع لاستيعاب معارفه وقيمه وعادته وتقاليده بصورة تكفل ولاءهم لثقافته ، ومشاركتهم الفاعلة فى ترقيتها وتجديدها وفقًا لمقتضيات العصر ورؤى الغد ، واستجابة للتحديات التى يواجهها مجتمع الألفية الثالثة؛ خاصة وأن عدد ذوى الاحتياجات الخاصة جسديًّا أو نفسيًّا أو عقليًّا يقدر بنحو (450) مليون شخص، أى عشر سكان العالم ، يتمركز معظمهم فى الدول النامية؛ حيث إن 85٪ من الأطفال المعوقين تحت سن (15) سنة يعيشون فى الدول الآخذة فى النمو ، وحسب تقديرات منظمة الصحة العالمية فإن 10٪ من سكان تلك الدول معوقين إعاقات مختلفة: 4٪ إعاقات ذهنية ، 3.5٪ إعاقات بصرية ومثلهم إعاقات سمعية. وتشكل الإعاقة فى المنطقة العربية خطورة خاصة؛ إذ يقدر حجم المعوقين بحوالى تسعة ملايين عربى معوق ، ويتراوح عدد الأطفال دون سن الخامسة عشرة بين (3.5 – 7.5) مليون طفل عربى معوق. وتتوقع عمليات الاستقصاء التى أشرفت عليها مؤسسات دولية متخصصة زيادة مضطردة فى عدد المعوقين؛ بحيث يصلون إلى (20) مليون معوق ، ونتيجة للاحتلال الأمريكى لدولة العراق والاحتلال الإسرائيلى لدولة فلسطين والممارسات غير الإنسانية وغير الأخلاقية، والتى تهدر حقوق الإنسان نتيجة للاحتلال والممارسات الداخلية غير الديموقراطية؛ فمن الممكن أن يتزايد هذا العدد للمعوقين العرب والمسلمين زيادة مطردة وعلى شكل طفرات.

وعلى المستوى المحلى فى مصر، فإن هيئة اليونيسيف تشير إلى أن نسبة المعوقين تصل إلى عشر مجموع أعداد السكان ، كما أن عمليات الاستقصاء التى أشرفت عليها كل من وزارة الصحة والسكان وبرامج الأمم المتحدة الإنمائى، وفرنسا تشير إلى نمو مطرد فى أعداد الأطفال المعوقين. والجدير بالذكر أنه ليس لدينا إحصاء دقيق عن أعداد أطفال مصر المعوقين لعدد من الأسباب، تلخصها منظمة الصحة العالمية فى:

- لا توجد أى اهتمامات بإحصاء أعداد الأطفال المعوقين، من قِبَل المهتمين والعاملين بمجالات الإعاقة.
- التشتت وعدم الانسجام فى الخدمات والجهات التى ترعى هؤلاء المعوقين.
- إحجام كثير من الأسر المصرية عن الاعتراف أو السعى نحو تأهيل طفلها المعوق.

إن واقع تربية الطفل المعوق وتعليمه فى مصر يعانى من أوجه قصور، أهمها: حداثة الخدمات والدور المميز للقطاع التطوعى ، والقصور الواضح فى شمولية الخدمات المقدمة للطفل المعوق ، ثم القدرة الاستيعابية المحدودة للبرامج القائمة ، وكذلك الطابع التقليدى للخدمات المقدمة ، وقبل ذلك كله غياب الإطار الفلسفى فى مجال التربية الخاصة ، إن من يحصلون على خدمات من الأطفال المعوقين لا يتجاوز 5٪ من أعداد هذه الفئة المحرومة ، كما أن الخدمات المقدمة للإيواء والرعاية هى فى أدنى صورها؛ حيث البرامج مخططة على أسس علمية لتطوير قدرات المعوق والارتقاء بشخصيته وتدريبه على الاستقلال والعناية بنفسه ، كما أن مراكز الخدمات تفتقد المنهج الواضح المتكامل، ناهيك عن النقص فى الإمكانيات والأدوات والوسائل المتاحة ، وانخفاض كفاءة العاملين الذين يقدمون هذه الخدمات للطفل المعوق. ما يبقى هو أن إعلان عشر السنوات من (2000 – 2010) عقدًا ثانيًا لحماية ورعاية الطفل العادى والمعوق مسئولية قومية تتطلب برنامج عمل متكامل وواضح، ينفذ فى ضوء استراتيجية لرعاية الطفل المعوق من أجل حياة أفضل لهؤلاء، ومن أجل الحق فى الحياة والمشاركة والعدل الاجتماعى.

إن التربية للجميع، والتعليم للتميز، والتميز للجميع مقولات نظرية لها دلالاتها فى عالم التربية فى الندوات والمؤتمرات محلية وقومية ودولية وفى الهيئات والمؤسسات تشير إلى حق تعليم كل البشر؛ بغض النظر عن أية معوقات قد تحول دون تعليمهم مع إتاحة الفرص أمام الطاقات الكامنة لدى البشر على الظهور والريادة. وإذا كان

التعليم يمثل خط الدفاع الأول للدولة والدرع الواقية للسبق وسط عالم تحكمه القوة المادية وتوجهه القيود الاقتصادية؛ فإن عنايتنا بالموهوبين والعباقرة تأتى فى إطار حرص الدولة على تكوين جيل من العلماء والمبدعين فى مختلف مجالات المعرفة للأخذ بسبل التقدم والنهوض. إن التربية الخاصة تؤكد ضرورة الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة ، وتكييف المناهج الدراسية ، وطرائق التدريس الخاصة بهم بما يتواءم مع احتياجاتهم، وبما يسمح بدمجهم مع أقرانهم من التلاميذ العاديين فى فصول التعليم العام، مع تقديم الدعم العلمى والتربوى والنفسى المكثف لهم ولمعلمى التربية الخاصة ولمعلمى التعليم العام على حد سواء، بما ييسر لهم تنفيذ إستراتيجيات التدريس، سواء للطلاب الفائقين والموهوبين وذوى الإعاقات الخاصة. إن كثيرًا من الطلاب يعانون من صعوبات فى تعلمهم، ويواجهون بإعاقات قد تحول دون دراستهم للمحتوى التعليمى نفسه الذى يدرسه الأسوياء ، كما أن طلابًا آخرين يجدون فى أنفسهم التميز عن أقرانهم ومحتوى التعليم الذى يُقدم لهم لا يلبى طموحاتهم ونبوغهم ، وكأننا وضعنا قيودًا عليهم فوق أغلال إعاقتهم.. إنهم فى حاجة إلى إستراتيجيات تدريس متنوعة للفائقين، فضلًا عن أساليب متنوعة لتصميم التعليم من حيث: أهدافه وعملياته وبيئات التعلم وأساليب التقويم وأدوار المعلم للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، سواء المعاقين بصريًّا أو سمعيًّا أو اتصاليًّا أو جسديًّا أو سلوكيًّا أو صحيًّا أو عقليًّا، أو ذوى صعوبات التعلم.

إن للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة قواعد ومبادئ ومعايير أخلاقية للمعلمين باعتبارهم أعضاء مهنة ، هم مسئولون عن تدعيم وترقية هذه المبادئ وتفعيلها باعتبارها معايير دولية وتطبق محليًّا:

- يتعهد مهنيو التربية الخاصة بتطوير التعليم وجودة الحياة المحتملة للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.

- يشجعون ويحفزون للوصول إلى مستوى عالٍ من الكفاءة والاستقامة فى ممارسة مهنتهم والمحافظة عليها.
- يشاركون فى الأنشطة المهنية التى تفيد الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم وزملائهم.
- يمارسون اتخاذ أحكام مهنية موضوعية، داخل أسوار مهنتهم، وفى مستويات وسياسات مهنتهم.
- يناضلون لتنمية معارفهم ومهاراتهم، فيما يتعلق بتربية الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.
- يناشدون على الدوام تدعيم وتحسين النظم والقوانين والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة.
- لا يشتركون ولا يتغاضون عن أفعال غير أخلاقية أو شرعية، ولا ينتهكون المستويات المهنية التى يتبناها مجلس جمعية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

إن المسئوليات الخاصة التعليمية تفرض عليهم أن يتعهدوا بتطبيق الخبرة المهنية لتؤكد توافر جودة التربية للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.. إنهم يناضلون من أجل:

- تعرُّف الطرائق التعليمية والمناهج المناسبة واستخدامها فى مجالاتهم، من أجل الممارسة المهنية الفاعلة، فى مقابلة الحاجة الفردية للأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة.
- المشاركة فى اختيار واستخدام المواد التعليمية المناسبة والمعدات والإمدادات والمصادر المطلوبة فى ممارسة فاعلة فى إطار المهنة.
- خلق بيئات تعلم آمنة وفعالة، تسهم فى تحقيق إنجاز الحاجات ومحاكاة التعلم ومفهوم الذات.

- المحافظة على حجم الفصل وأعباء الحالة ، والتى تساعد على إحداث مقابلة الحاجات التعليمية الفردية للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.
- استخدام أدوات التقويم والإجراءات، والتى لا تميز نمو الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة على أساس السلالة أو اللون أو العقيدة أو الجنس أو المنشأ القومى أو العمر أو الممارسة السياسية أو الأسرة أو الخلفية الاجتماعية.
- بناء عديد من المراتب ذات الكفاءة، والتى تتميز بدرجة من التحرك والمرونة خارج البرامج ، والتى ستقوم على الأهداف الفردية والمقاصد للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.
- زيادة البيانات الدقيقة لبرامج خاصة بالإداريين والزملاء والوالدين على الكفاية والتسجيل الموضوعى، الذى يحافظ على الممارسات بغرض صنع القرار.
- الإبقاء على موثوقية خصوصية المعلومات إلا فى حالة الحصول على إذن بنشر المعلومات، تحت الظروف الخاصة للموافقة المكتوبة ومتطلبات الموثوقية الشرعية.

إن المهنيين العاملين فى مجال التربية الخاصة يناشدون بتطوير العلاقات مع الوالدين والقائمة على أساس الاحترام المتبادل لأدوارهم فى إنجاز الفوائد للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.. إن هؤلاء المهنيين يحرصون على:

- تنمية الاتصال المؤثر والفعال مع الوالدين ، متجنبين المصطلحات الفنية ، ومستخدمين اللغة المناسبة للبيت وصيغ الاتصال المناسبة.
- توظيف معارف الوالدين وخبراتهم فى تخطيط وتوصيل وتقويم التربية الخاصة، وكذلك الخدمات المتعقلة بالأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.
- المحافظة على مداومة التواصل بين الوالدين والمهنيين، فيما يتعلق بالعزلة والموثوقية.

- إتاحة الفرص لتربية الوالدين، مع استغلال المعلومات الدقيقة والنماذج المهنية.
- تعريف الوالدين بحقوق تربية أطفالهم والممارسات المقترحة والفعالة، وكذلك ما يساعد على انتهاك هذه الحقوق.
- تعرُّف التباين الثقافى واحترامه ، والذى يتواجد فى بعض الأسر مع الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تأكيد أن العلاقات الضمنية فى المنزل وظروف المشاركة والتفاعل مع البيئة تؤثر على سلوك ومنظر الشخص المعوق.

إن المهنيين العاملين فى مجال التربية الخاصة يعملون باعتبارهم أعضاء فرق انضباطية متداخلة وتظل معهم سمعة المهنة.. إنهم لا بد أن:

- يتعرفوا ويعترفوا بكفاءات بعض الأعضاء وخبراتهم الواسعة داخل وخارج الإطار الذى يعملون فيه.
- يناضلوا لتطوير المواقف الإيجابية بين المهنيين الآخرين تجاه الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة؛ حيث يمثلون هم بموضوعية واضعين فى الاعتبار إمكاناتهم وحدودهم كأشخاص فى مجتمع ديمقراطى.
- التعاون مع الوكالات الأخرى المشتركة فى خدمة الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة خلال أنشطة، مثل: التخطيط وتنسيق تبادل المعلومات وتسليم الخدمة والتقويم والتدريب، حتى لا يحدث نسخ أو فقد فى جودة الخدمات.
- التزود بالاستشارة والمساعدة من التربية المنتظمة والخاصة علاوة على موظفى المدارس الأخرى، والذين يخدمون الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة.
- المحافظة على العلاقات الشخصية المؤثرة فى الزملاء والمهنيين الآخرين ، والتى تساعدهم فى الحفاظ على تطوير الملاحظات الإيجابية والدقيقة عن مهنة التربية الخاصة.

إن علينا أن نطرح على أنفسنا الأسئلة التالية: هل نحن على علم بعدد هؤلاء الأفراد من ذوى القدرات الخاصة من المعوقين فى مجتمعنا ؟ وهل يحصل هؤلاء الأفراد على وظائف حقيقية وأصدقاء ومنازل وتعليم، أم أن كثيرًا من التحاملات تواجهه هؤلاء الأفراد ؟ وهل لهذه الفئة الحق فى أن يشاركوا فى مجتمعاتهم، ويكونوا أصحاب القرار فى أين وكيف يعيشون ؟ إن هؤلاء لا يواجهون بشكل أو بآخر الإجحاف الاجتماعى والإهمال والعزلة من قبل مجتمعاتهم ، ولكنهم ظهروا فى العقدين الماضيين قوة لا يستهان بها، بعد أن التفتت إليهم القوانين الدولية ومبادئ الجمعيات المدنية ودراسات الندوات والمؤتمرات الدولية والقومية على حد سواء. وقد امتد بهم الاهتمام إلى ظهور تطلعات وطموحات؛ حيث إن التربية الخاصة هى السبيل إلى تحقيق ما تصبو إليه تلك الفئة ، باعتبار أن التربية عملية تغيير نتيجة التربية المدرسية والمرور بخبرات والمناهج، التى تصمم لهؤلاء الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة والموهوبين، والذين ينشدون تربية تساعدهم على تحقيق مهارات محددة وتربية وظيفية بهم إلى أقصى إمكاناتهم. إن التربية الخاصة هى مجموعة من الخدمات والمساعدات المنظمة والهادفة تربويًا وصحيًا ونفسيًا، تقدم الأفراد العاديين من أجل مساعدتهم فى نمو شخصياتهم نموًا سليمًا ومتكاملًا ومتوازنًا، يؤدى إلى تحقيق الذات ومساعدتهم فى التكيف مع المجتمع الذى يعيشون فيه.

ودومًا تتكاثر الروافد فى مجرى التربية الخاصة لتضيف مزيدًا من الحيوية والخصوبة فى مياه النهر التعليمى ، ولتغدو طاقة محركة لحياة المجتمع نحو النماء والرخاء والعيش الكريم لهذه الفئة المهمشة من التلاميذ. وتظل البحوث التربوية والنفسية فى اختياراتها لما تضمه من كتابات البحاث فى هذا الميدان حريصة أشد ما يكون الحرص على التميز فيما ينضاف إلى رصيدها التربوى ، وبما يثير جهود تنمية الإنسان المعاق بدنًا وفكرًا ووجدانًا وقيمًا وتواصلًا وانتماءً، من أجل مجتمع ديمقراطى يحقق الحياة الكريمة فيه لكل إنسان.

الفصـــل الثانى

تطوير التعليم عملية مستمرة

1- التعليم يتطلب وفاقًا مجتمعيًّا.

2- التعليم واقتحام عصر التكنولوجيا.

3- المعايير القومية ثروة وثورة.

4- خارطة الطريق فى التعليم الحديث.

5- نحو صناعة منتج تعليمى جديد.

أولاً - التعليم يتطلب وفاقا مجتمعيّا

إن هذه المرحلة المفصلية فى تاريخ التعليم تتطلب أن نكون جميعا على ظهر سفينة التعليم التى تنقل الإنسان إلى الألفية الثالثة بأن نجعل كل ما هو عالمى لخدمة كل ما هو عربى مؤمنين بأن التعليم أمن قومى يتطلب وفاقا مجتمعيّا عاما، بحيث يتم هذا الوفاق من خلال آليات المشاركة والحوار بهدف التوصل إلى مساحة اتفاق يعلوها قدر من الرضا والقناعة بين مختلف المصالح وتوجهات الأحزاب والشرائح الاجتماعية وجماعات المثقفين ورجال الأعمال ومنظمات المجتمع المدنى من نقابات وجمعيات أهلية ومداولات المجالس القومية المتخصصة ومجلسى الشعب والشورى وخبراء التربية فى كليات التربية، شريطة أن تستمر آليات المؤتمرات القومية مع التوسع فى قاعدة المشاركة من خلال آراء المعلمين والبحوث والدراسات الحديثة.

القضية الثانية أن ينطلق هذا التطوير من تقويم علمى تربوى لواقع المنظومة التعليمية بجناحيها الجامعى وما قبل الجامعى وصولا إلى رؤى متعددة مجتمعية علمية تقود إلى التنمية البشرية فى تفاعلها الإيجابى الواعى مع وجهى عملة العولمة الواعدة المتواعدة، وفى هذا الإطار تتبلور القضايا الرئيسة فى سياسة التعليم لفترة زمنية تقدر بربع قرن من الزمان القادم.

القضية الثالثة أن يتم كل ذلك فى إطار ديمقراطى يغذى النخب التربوية والأجهزة الفنية فى مجالس التعليم الجامعى وما قبل الجامعى، التى يتوجب أن يكون أعضاؤها من ذوى الرأى والرؤى لا من أصحاب الوظائف والمناصب العليا، ولعل خبراء التعليم الذين يضمهم المجلس القومى للتعليم ضمن

تشكيلات المجالس القومية المتخصصة يأتون فى المقدمة عند إعداد صياغات ومتطلبات فنية تعكس الخيار المجتمعى والعلمى لسياسة التعليم التى تشرئب إلى المستقبل.

القضية الرابعة هى أن الأولوية تكمن فى توفير أعلى مستوى ممكن من التعليم المفيد لأكبر عدد من المواطنين، ونحن لا نختلف حول أهمية الجهود التى بذلت من أجل تحقيق هذا الهدف، ولا أحسب أننا نختلف حول عدم حرمان أى متعلم من فرص التعليم الذى تسمح به قدراته العقلية بسبب قصور ما فى قدراته المالية لأن من واجب المجتمع أن يمكن مثل هذا المتعلم من مواصلة التعليم على نفقة الدولة حتى أعلى الدرجات العلمية الممكنة.

القضية الخامسة أنه إذا كان المتعلمون فى التعليم الجامعى وما قبل الجامعى يلقنون معلومات لا تنمى قدراتهم على البحث والتفكير، فإن من واجبنا السعى معا أكاديميين تربويين وممارسين ميدانيين للعمل على تفعيل التعليم بجناحيه وصولا إلى تنمية مهارات البحث والتفكير بغية الوصول إلى تعليم حقيقى، وحتى لا نستمر فى تخريج أنصاف متعلمين يمثلون عبئا على الدولة التى لا تجد عملًا حقيقيًا لهم، وبذلك يصبح معظمهم حقلًا خصبًا للأفكار الارتدادية التى ما كانت لتجد مجالا للانتشار بينهم لو أن عقولهم قد استنارت بتعليم مفيد ومداركهم قد تفتحت على منابع الثقافات المختلفة. إن صناعة متعلم مؤهل لدخول سوق العمل بكفاءة واقتدار يقضى على مقولة : " إن مجانية الشهادات حلت محل مجانية التعليم الجامعى وما قبل الجامعى ".

القضية السادسة هى أنه على الرغم من كل تفاؤل فلا جدال فى أن التعليم فكرا أو نظاما قد أصابه شىء غير قليل من العلل، والتى تجسدت فى دور المؤسسة التعليمية وحاجتها الشديدة إلى إعادة دورها التربوى والتعليمى، وحتى تتلاشى هجمة الدروس الخصوصية باعتبارها عرضا لمرض هو عدم قدرة المدرسة على

تقديم وجبة تعليمية مشبعة، ولعل آلية البحث العلمى الموضوعى تكشف عما يتجسد فى الواقع ليبصرنا بالفجوة التى نعيشها بين الأهداف المعلنة للتعليم والمتحقق فعلا من خلال النشاط التنفيذى وعملياته الأمر الذى يتطلب البدء بتصويب التوجه وتصحيح المسيرة. إن الأسر المطحونة تتحمل نفقات التعليم، حيث وصلت إلى نصف ما تقدمه الدولة من تمويل للتعليم الذى اقترب من 28.4 مليار جنية مصرى. وهنا نؤكد على أن معالجة قضايا التعليم فى العمق هى معالجة سياسية اجتماعية عليها أن تتخذ المنظور الكلى وليس منطلق المفردات أداة فى التحليل والربط والتفسير والتعليل بل فى تقديم العلاجات.

القضية السابعة هى أن الحاجة ماسة إلى مجتمع تعليمى يرسخ منطلقات الحرية وديمقراطية الحوار بين أفراده وجماعاته بل ومؤسساته وحرية التعبير والتأثير والمشاركة الحقيقية فى صناعة القرار وتحمل مسئولية الغرم والغنم فى تسيير الحاضر واستشراف المستقبل وصياغته فعلا لا قولا. نحن فى حاجة إلى تعليم هدفه تنمية طاقات الإنسان وتحريرها من خلال القيم التى ترسخ إرادة المواطن الفاعل، وقدرته إلى صناعة حاضرة ومستقبله بنفسه وبالعلم وأنسنة الإنسان.

القضية الثامنة هى صناعة مؤسسة التعليم القادرة على إنتاج الفكر المبدع لمجتمع جديد، فيه التعليم للحياة وليس للامتحانات، تعليم يجد فيه كل متفوق فى امتحان الثانوية العامة المعيارية التى تطور فى إطار عالمى مكانا فى الجامعة بعد أن تصبح الثانوية العامة فى ذات الوقت شرطا ضروريّا وليس كافيا للالتحاق بالجامعة، حيث تصبح للجامعة معاييرها من مقاييس واختبارات تتناسب ونوعية التعليم الجامعى الذى يرغب فيه الطالب. إن نظام التقويم فى المرحلة الثانوية يجب أن يضمن انتظام الطلاب فى الدراسة حتى آخر العام الدراسى، وأن يحقق فى ذات الوقت قياسا تراكميّا لقدرات وأنشطة الطلاب، الأمر الذى يفرض أن توزيع درجات المرحلة الثانوية بين صفوف المرحلة الثانوية الثلاثة يحسب على أساس نسبة مئوية لكل

صف دراسى قوامها الالتزام فى الدراسة والمشاركة والأنشطة والامتحانات البنائية، وتخصص فقط نسبة 40٪ من الدرجات لامتحان فى نهاية الصف الثالث موحد بين المدارس المختلفة فى محافظات مصر أى على المستوى القومى.

القضية التاسعة تتعلق بتقدير المعلم ماديّا ومعنويّا، فالمعلمون يشكلون الجيش الحقيقى الذى يقوم عليه التعليم الجيد، وهم مركز الدائرة والطاقة المحركة للمؤسسة التعليمية والمعلم هو الذى يمتلك العلم والقيم والخبرات ومن الثابت أن التطوير فى الدول المتقدمة يقوم به المعلمون، ومن جماهير المعلمين يتم جمع الآراء والأفكار اللازمة للتطوير ورغم تموجات الحياة وما يشوبها من هموم ومشاغل فإن واجبه يفرض عليه أن يسعى جاهدا لتفعيل ما يمتلكه من علم وقيم وخبرة لتحديث أداء المؤسسة التعليمية وتفعيل أدوارها وتطوير مناهجها، وهذا هو ما ينطلق تماما على أستاذ الجامعة، حيث إن التطوير يبدأ من أستاذ الجامعة ولا يفرض على أستاذ الجامعة، الأمر الذى يدعونا إلى إعادة النظر فى تلك الملايين من الجنيهات التى تتفق على لجان باسم تطوير منظومة التعليم الجامعى ليبدأ التطوير الحقيقى من القسم العلمى بكل كلية جامعية.

القضية العاشرة هى أننا فى حاجة إلى استراتيجية واحدة متكاملة تجمع التعليم الجامعى وما قبل الجامعى فى إطار واحد فليس من المعقول أو المقبول أن تكون هناك استراتيجيات للتعليم مع أن كلّا منهما يؤثر فى الآخر ويتأثر به، ذلك أن مخرجات أحدهما هى مدخلات الثانى، كما أن المنتج التعليمى النهائى للمتخرج فى الجامعة يتأثر بما امتلكه فى التعليم ما قبل الجامعى من عادات وقدرات ومهارات تشكل أداءه فى الجامعة، الأمر الذى يتطلب تغيير سياسات التعليم فى ضوء مواصفات المتخرج فى الجامعة لربع قرن قادم من الزمن. إن توظيف الدراسات والتقارير التى أنجزتها المجالس القومية المتخصصة تحقق ما نصبو إليه من رؤى مستقبلية للتعليم العصرى، خاصة إذا رئى أن تنحو هذه الاستراتيجية منحى فكر تصميم المنظومات حيث إنها تعنى بوضع رؤية مستقبلية تتراكب

فيهـا العوامل العديدة التى تؤثر على مستقبل يصعب تصوره نظرًا لتسارع الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية. إن ما يجب أن نأخذه فى الاعتبار أن الثروة الحقيقيـة المضمونـة فـى الوطـن هم أفـراده الذيـن لـو أطلقـت طاقاتهـم بإعـادة النظر جذريًا فى نظام التعليم ومؤسساته وآلياته يتقدم المجتمع بوثبة كمية. وهذه الثروة هى الدرع الواقية والرادع الحقيقى والمسئولة عن مستوى المجتمع وتقدمه وحضارته.

إننا فى حاجة إلى مدرسة المستقبل كمدخل لتطوير التعليم، ومدرسة المستقبل هى مدرسة متطورة تلبى حاجات المتعلمين، وتزودهم بالأسس اللازمة لمواصلة دراستهم العالية والجامعية، وتؤهلهم للحياة والعيش بفاعلية، وهى آلية لتجديد التعليم وتطويره ليصبح أكثر اعتمادا على الحاسب الآلى والتقنية وما يصحب ذلك من وجود للمدارس الإلكترونية والفصول الذكية. ومدرسة المستقبل مشروع تربوى يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات غايتها جودة إعداد المتعلمين لحياة عملية ناجحة مع العناية بالمهارات الأساسية والحياة المعاصرة مع رعاية المتعلمين أخلاقيًا، ويمكن عرض تصور لمدرسة المستقبل يتضمن الخطوط العريضة دون التفصيلات التى تتأثر بثقافة المجتمع :

1- فلسفة مدرسة المستقبل وأهدافها تتحدد فى تعزيز الانتماء الوطنى لدى المتعلمين فى سياق التواصل الحضارى والإنسانى، وتنمية الأخلاق، والعناية بالأعماق، وتمكين المتعلم من التعامل الإيجابى مع مجتمعه وبيئته ووطنه العربى والعالمى، وإكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتى وأنماط التفكير الناقد والعلمى والابتكارى، ومفاهيم الديمقراطية والسلام والحرية، وتزويده بالعلم الحديث والتقنية والمرونة فى التجاوب مع المستجدات والتحولات العالمية، وتحويل المدرسة إلى مؤسسة للبحث والتطوير والتدريب، وباعتبارها نظاما مفتوحا تعتمد على شبكات المعرفة ووسائل التقنية الحديثة.

2- برنامج ومناهج مدرسة المستقبل تقوم على أساس أنها منظومة متكاملة يشارك فى إعدادها كل المهتمين بالتعليم، وأن التطوير عملية مستمرة مع تكيف برامجها مع مستجدات العصر ومتغيراته ومتطلبات المجتمع، وإيلاء تعليم اللغات القومية والأجنبية اهتماما خاصّا باعتبارها نوافذ على الثقافات والحضارات العالمية والإيمان بالتعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة وتفريد التعليم وتربية الأعماق وتنمية الأخلاق، وتعميق الوعى بالأنشطة العلمية والتطبيقات الميدانية والتعلم التعاونى والاستكشافى، وتعدد مصادر التعلم من كتاب مدرسى وبرمجيات ومواد تعليمية مسموعة ومرئية ومقروءة.

3- أنشطة التعليم والتعلم تقوم على منظومات تقنيات حديثة خاصة بالمعلوماتية، والأجهزة والوسائل التقنية والبرامج التعليمية المتلفزة واستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية والكتب الإلكترونية والتقنيات التربوية وتوظيف تقنيات المعلومات فى كل عناصر العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة وخارجها.

4- أنشطة التقويم والامتحانات تشمل تقويم شامل ومستمر للمتعلم وللعملية التربوية فى ضوء معايير عالمية قومية لكل عنصر من عناصرها، وتبنى مفهوم التعلم للإتقان، مع تقويم جانبى التحصيل الدراسى والجانب الأخلاقى، ومع استخدام ملفات الإنجاز ومهارات التقويم الذاتى باستخدام الحاسوب، إضافة إلى تنويع مصادر التقويم فى ضوء معايير وأدوات قياس موضوعية.

5- كفايات المتعلم فى مدرسة المستقبل يأتى فى مقدمتها الاعتزاز بالهوية القومية وامتلاك مهارات التواصل الثقافى والحضارى فى عالم متغير، مع امتلاك مفاتيح المعرفة ومهارات التعلم الذاتى والعمل الفريقى والمشاركة الفاعلة، وامتلاك مهارات التفكير النقدى والحوار وثقافة التفاوض، والتمكن من مهارات الحاسب الآلى والتقنيات الحديثة، ومن اللغات الحية.

6- كفايات معلم مدرسة المستقبل يأتى فى مقدمتها إتقان البنى والأطر المعرفية لما يقوم بتدريسه مع الفهم الجيد لطبيعة وخصائص ومتطلبات المتعلمين، وإتقان أساليب واستراتيجيات التعليم الفعال والتى تراعى ذكاءات المتعلمين، وامتلاك أنشطة التقويم للتشخيص والعلاج وقياس الاستعدادات والقدرات والمهارات، وامتلاك مهارات النقاش والحوار والتفاوض، وتوظيف التقنيات الحديثة وخاصة مهارات الحاسوب فى التدريس والتقويم والبحث العلمى.

7- قيادة مدرسة المستقبل تقوم على اللامركزية فى الإدارة التربوية، واستخدام التقنيات الحديثة والحكومة الإلكترونية وشبكة المعلومات، وتعميق الثقافة الإدارية الحديثة لدى العاملين فيها، واستخدام أنظمة ديمقراطية فى التوجيه والإشراف الإدارى والتربوى، ووضع مواصفات لمدير المدرسة، وإشراك الطلاب فى إدارة الحياة المدرسية بهدف تعزيز القيم والمهارات الديمقراطية والحرية.

8- التصميم المعمارى لمدرسة المستقبل يقوم على التنوع فى الأبنية والتجهيزات، وفق نماذج متعددة ومواكبة للعمليات التعليمية ونوع التعلم المنشود، مع توفير قاعات النشاط وقاعات الدراسة المتخصصة حيث تسمح باستخدام التقنيات الحديثة. ويتم ذلك فى ضوء معايير عالمية ولمراعاة قابلية الأبنية للاستخدامات متنوعة ولأوضاع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

إن إنشاء مدارس المستقبل يتطلب دعوة المجتمعات المدنية ـ مؤسساتها وأفرادها ـ لمشاركة وزارة التربية والتعليم فى نشر الوعى بأهميتها فى الألفية الثالثة، وفى تدبير التمويل المالى اللازم، وفتح الباب أمام المؤسسات الإنتاجية والخدمية للمساهمة بالفكر والمال والجهد، وحتى تصبح هذه المدارس مراكز للإنتاج إلى جانب القيام بالخدمات الاستشارية.

إن ما يجب الالتفات إليه هو أن هناك مشكلات وعقبات ليست قليلة تواجه مدارسنا من حيث زيادة كثافة الفصول، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وعدم رعاية التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، وانخفاض مستوى إعداد المعلمين، وافتقاد مدارسنا إلى توظيف التقنيات الحديثة، وعدم ملاحقة المناهج الدراسية للانفجار المعرفى والتقدم التقنى.

وكل ذلك يتطلب تأكيد الدور الفاعل للمؤسسة التعليمية حتى تقوم بدورها التربوى والتعليمى الحديث عن طريق رعاية مدارس المستقبل التى تواجه متطلبات المستقبل بتسخير التقنيات الحديثة لخدمة العمليات التعليمية التعلمية وإعداد بنية تحتية جيدة، ونظام مرن، وإدارة فاعلة، ومعلم كفء بغية الحصول على منتج تعليمى يحقق متطلبات الحياة فى القرن الحادى والعشرين ذلك أن المدرسة التى تعنى بالمستقبل لا تهتم بفئة من المتعلمين دون غيرها ولم يعد دورها يقتصر على نقل التراث الثقافى من الأجيال السابقة إلى جيل المستقبل، بل إن أدوارها تتعدى ذلك كله إلى تنمية التفكير النقدى والعلمى والإبداعى، والاتجاهات الإيجابية، والثقافة التكنولوجية والقيم الأخلاقية وتمتلك مهارات إبداء الرأى واحترام الآخر وثقافات الشعوب، وهى ذات كفاءة عالية فى القيام بالدور المنوط بها فى عصر التقدم العلمى والتكنولوجى المتسارع حيث بات العالم قرية إلكترونية صغيرة مسامية الجدران.

إن ما يخبؤه لنا القرن الواحد والعشرين يصعب التنبؤ به والتغير قادم بسرعة، والتسارع تزداد وتيرته، وتزداد الفجوة بين الدول المتقدمة تعليميًا والدول النامية اتساعا، إن بعض تكنولوجيات أوائل القرن الواحد والعشرين موجودة حاليا فى فكر المبدعين وبعضها على لوحات الرسم أو فى مراحل التجريب، غير أن 90٪ من التكنولوجيات المنتظر توليدها لم تبتكر بعد، وما تم إنجازه فى القرن العشرين سوف يبدو ضئيلا أمام ما ينظر توليده فى القرن الواحد والعشرين.

إن 90٪ من العلماء الذين أنجبتهم البشرية يعيشون حاليا ومعظمهم فى الدول المتقدمة والقلة الباقية التى تعيش فى الدول النامية لا يستفاد منهم لقصور النظم السياسية والممارسات الاجتماعية والثقافية وتخلف الرؤى الاقتصادية وهى نمط الإنتاج وذلك لغياب المناخ الملائم لنمو العلم والابتكارات ولقصور واضح فى دور المدارس والجامعات. الأمر الذى يتطلب زيادة عدد العلماء والباحثين والمهندسين القادرين على إنتاج المعلومات والنظريات والابتكارات التكنولوجية إلى أضعاف مضاعفة لما تم إعداده فى القرن الماضى وتلك مهمة قومية للتعليم، وبالرغم من كل ما تقدم يكون من المناسب عرض تصور لبعض اتجاهات التقدم المستقبلى فلعل هذا يساعد فى تطوير الرؤى المستقبلية لمشروع التعليم وأهم هذه المجالات : تزايد الطلب على توليد المعلومات (نتاج البحوث والابتكار والتطوير)، والتكنولوجيا الحيوية وهندسة الجينات خصوصًا لإنتاج الغذاء، نظرًا للانخفاض المستمر فى نصيب الفرد من المياه العذبة، والإلكترونيات الدقيقة والحاسبات والاتصالات، والطاقة وتزايد حاجة الفرد إلى المزيد من الطاقة ونضوب الموارد الحفرية، والتصغير الشديد، والمواد المخلقة، وكيمياء الفيمتو وتكنولوجيا النانو والمواد فائقة الموصلية الكهربائية، والانتقال من الكهرومغنطيسية إلى الفوتون فى الحاسبات ووسائل الاتصال، والتغير فى الممارسات الاجتماعية والثقافية.

إن كل ذلك يتطلب الارتفاع الدائم والمستمر لمستويات التعليم والتعلم فى مؤسسات التعليم، المدارس والجامعات، خاصة وأن الثروة الحقيقية فى مصر هى الفكر الخلاق لمجتمع عدد سكانه سبعون مليون نسمة تتزايد بمعدل 2٪ سنويا وهى قوة ردع إذا أطلقت طاقاتها الإبداعية بتطوير نظام التعليم جذريًا وكليًا.

إننا فى حاجة ماسة إلى تغيير ثقافة اتخاذ القرار التربوى، وصناعة القرار مجموعة من الخطوات تسبق ظهور القرار إلى حيز الوجود، وتتضمن التعرف على المشكلة أو القضية وتحليلها وتقييمها، ووضع معايير للقياس وجمع البيانات واقتراح الحلول،

وتقييم كل حل على حدة واختيار أفضل الحلول، أما اتخاذ القرار فهو آخر خطوات عملية صناعة القرار واختيار البديل المناسب، أى أن اتخاذ القرار هو الانتقاء الواعى الذى يتم بعد تقييم رشيد لمجموعة من البدائل وصناعة القرار الرشيد تتطلب أربع خطوات هى : التشخيص، والبحث، والعرض، والاختيار، وكل خطوة من هذه الخطوات تمهد لما بعدها، فالتشخيص ضرورى من أجل تجنب بداية مضللة، ومن أجل توضيح الأبعاد الرئيسة للموقف والوقوف على أسبابه الحقيقية، ويهيئ التشخيص المسرح للبحث عن البدائل، والبحث عن البدائل هو أكثر العناصر إبداعية فى عملية صناعة القرار، وهو يحتاج إلى مزيج من الإدراك الواعى والخبرة والحيدة فيمن يقوم به، ذلك أن من الممكن لبعض العادات والاتجاهات التى يكتسبها الشخص أن تولد حاجزًا نفسيًا يعرقل من إبداعه نفسيًا أثناء البحث عن البدائل الجديدة أو يؤثر فى انتقائه لهذه البدائل، وتأتى بعد البحث خطوة العرض ويقصد به الوقوف على النتائج المحتملة لكل بديل والتحليل والمقارنة أسلوبان للوصول إلى بديل واحد من بين البدائل المتاحة، وهو ما يعتبر اللبنة الرئيسة لاتخاذ القرار ويؤدى التقدير الشخصى دورًا كبيرًا فى التنبؤ بالنتائج المترتبة على استخدام بديل معين، وهذا ما يجعل اتخاذ القرار عملية مقلقة ومثيرة واعتماد أسلوب التحليل واستخدام النماذج وطرق بحوث العمليات وحساب الكلفة الفعلية، وغير ذلك من الطرق الكمية الحدية من شأنه أن يقلل من الأثر الشخصى، ويسهم كثيرًا فى سلامة اتخاذ القرار، ثم تأتى آخر خطوات صناعة القرار وهى طريق العمل.

إن العلماء فى مجالات التربية وعلم النفس والإدارة أوضحوا العلاقة بين صناعة القرار ومختلف الأنشطة العقلية، فذكر بعضهم التماثل فى المراحل بين كل من حل المشكلة واتخاذ القرار والابتكار، فالكل يتضمن نوعا من التفكير، والتمييز بينها يأتى فى النتائج، فحل المشكلة تفكير للخروج من مأزق، واتخاذ القرار تفكير لاختيار بديل من بين عدة بدائل، والابتكارية تفكير مولد للأفكار وثقافة اتخاذ القرار التربوى شأن حديث، حيث إن الاهتمام بعنصر القيادة فى العمليات التعليمية

كان له الأولوية مع أن اتخاذ القرار يعد من المهام الجوهرية للقائد الإدارى والنظام التعليمى هو تنظيم إدارى يتم خلاله اتخاذ أنواع مختلفة من القرارات، حيث تتوزع مسئولية اتخاذ القرارات بين العاملين داخل التنظيم فى مستوياته المختلفة وتعمل القرارات التى تتخذ داخل النظام التعليمى للوصول إلى أقصى حد يحقق الأهداف التربوية المحددة والمعلنة ويشكل العاملون داخل النظام التعليمى هرمًا وظيفيا فى قمته أعلى الوظائف من حيث مستوى السلطة والمسئولية وتتدرج الوظائف هبوطا إلى وسط الهرم الوظيفى ثم إلى قاعدته.

إن القرارات فى النظام التعليمى تتناول مسائل متنوعة، فقد تتناول السياسات أو الأهداف أو الخطط أو الاستراتيجيات أو الموارد أو القواعد أو الإجراءات أو العاملين فى المجال التعليمى، أى أن القرار التعليمى يؤثر فى كافة مدخلات العملية التعليمية ومن ثم فى مخرجاتها، بل ويشكل روح العملية التعليمية فى كل مرحلة من مراحلها واتخاذ القرارات التعليمية يتم فى مختلف مستوياته، فالقرارات الخاصة بمسائل عامة، مثل: السياسة التعليمية واستراتيجيات العمل وخطط التعليم وتقديم بعض الخدمات، مثل: إعداد الكتب والتجهيزات والخدمات الصحية والتنسيق بين مختلف الوحدات الإدارية للنظام التعليمى وحل المشكلات الإدارية كل ذلك يقع ضمن مسئوليات العاملين فى أعلى مستويات اتخاذ القرار فى وزارة التربية والتعليم والقرارات التى تتعلق بمسائل يومية، مثل مشكلات الحضور وانتظام الدراسة والممارسات التدريسية تقع ضمن مسئوليات العاملين بالمدرسة، وهناك وحدات إدارية مثل المناطق التعليمية وبعض الإدارات العامة، فإنها تمثل المستوى المتوسط لاتخاذ القرار التعليمى، وهى ذات مسئولية محددة تقع ضمنها القرارات ذات العلاقة بتطبيق الاستراتيجية التى تتبناها مجموعة من المدارس كما يدخل ضمن مسئولياتها بعض القرارات المتعلقة بتقديم بعض الخدمات فى نطاق جغرافى واحد، وقد تتحرك القرارات التعليمية صعودا وهبوطا نحو قمة مستويات اتخاذ القرار أو قاعدتها تبعًا لأسلوب الإدارة المعمول به، فمزيد من اللامركزية

يحول مجموعة من قرارات القمة إلى الوسط والقاعدة، ومزيد من المركزية يدفع بكثير من القرارات إلى مستويات اتخاذ القرارات العليا، ومع أن المدرسة كوحدة إدارية تقع فى قاعدة هرم النظام التعليمى إلا أنها تختلف من حيث طبيعة عملها عن العديد من الوحدات الإدارية فى مجالات الإدارة الأخرى والتى تشاركها المستوى التنظيمى نفسه.

إن العمل داخل وحدات الهرم التنظيمى يقوم أساسا على مجموعة من المبادئ الإدارية المتعارف عليها، مثل: تدرج السلطة ووحدة الأمر، وتوافر رقابة مستويات التنظيم المختلفة. ويتم الالتزام بهذه المبادئ وتطبيقها بصورة تقليدية تجعل من هذا الالتزام معيارا لسلامة العمل داخل الوحدة الإدارية، كذلك نرى أن العمل يقتصر داخل وحدات قاعدة الهرم الإدارى غالبا على الممارسات ذات الطبيعة التنفيذية، على حين تتم الممارسات ذات الطبيعة التخطيطية والتقويمية فى وحدات المستويات العليا من الهرم.

إن المدرسة بحكم توليها أهم جوانب العملية التربوية وهو التعامل مع التلاميذ بما يتضمنه ذلك من مواقف مقصودة أو غير مقصودة، فإن العمل فيها يتطلب درجة كبيرة من الحرية والمرونة تمكن من معالجة هذه المواقف المختلفة. وهذا الأمر يجعل من الالتزام الحرفى بتطبيق المبادئ الإدارية أمرا غير ممكن، بل وغير مرغوب فيه، ومن شأنه لو تم أن يعرقل العمل التربوى، كذلك فإن اقتصار العمل داخل المدرسة على الممارسات التنفيذية يعد أمرا فى حكم المستحيل. ومن هنا فإن العمل داخل المدرسة يحتاج إلى تمتع العاملين فيها وعلى رأسهم المعلم بحرية معالجة المواقف التربوية المختلفة، والقيام بمختلف أنواع الممارسات التنفيذية والتخطيطية والتقويمية بما يتطلبه ذلك من اتخاذ قرارات خاصة بكل مجال من هذه المجالات، وليس معنى ذلك أن ينفرد العاملون داخل المدرسة باتخاذ القرارات المختلفة، بل يشتركون فى ذلك مع وحدات النظام التعليمى الأخرى، وتتوقف درجة المشاركة وطبيعة الموقف وشخصية المشاركين وخبراتهم وما إلى ذلك من عوامل.

إن ما يجب الالتفات إليه فى المشاركة فى اتخاذ القرار التربوى هو اتجاهان يحددان طبيعة وأسلوب المشاركة التى يمكن أن تتم فى عملية صناعة القرار الأول اتجاه تقليدى يقوم على أساس تصنيف القرارات والتخصص فى عملية اتخاذها بحسب أهميتها، فالقرارات الاستراتيجية تتخذها القيادة والقرارات العادية تكون من اختصاص المستوى الأدنى غير أن هذا الاتجاه يواجه عددا من الصعوبات فى تطبيقه عمليًا ذلك أن تطبيقه يتطلب وجود معايير دقيقة للتمييز بين أنواع القرارات المختلفة والتزام كل مستوى داخل التنظيم بدوره المحدد باختصاصاته الرسمية دون أى تجاوزات لهذا الدور وهو ما يصعب تنفيذه من الناحية العملية.

وهناك اتجاه حديث يقيم المشاركة فى اتخاذ القرار التربوى على أساس الأساليب الجماعية فى الإدارة، حيث يتم إشراك كل من يهمه أمر القرار فى صناعته، وهذا الاتجاه يتطلب إشراك المستويات المختلفة من العاملين فى التنظيم ومن يعنيهم أمر القرار من خارج التنظيم أيضا أفرادا أو جماعات فى صناعته. وهنا يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند تنفيذ هذا الاتجاه الحديث عوامل متنوعة منها : نوعية القرار، وعامل الوقت، وعامل الكلفة، والضغوط التى يتعرض لها صانعو القرار. إن المشاركة لا تتم فى جميع مراحل عملية اتخاذ القرار ولا تقتصر على مرحلة دون أخرى وتكون المشاركة واضحة أحيانا بحيث يمكن تحديدها بسهولة، كما قد تكون أقل وضوحا بحيث يصعب تبينها.

إن علماء الإدارة يفرقون بين المشاركة التى يقصد بها الانخراط الصريح النشط فى مرحلة أو أكثر من مراحل اتخاذ القرار وبين التأثير الذى يتضح فى تغير القرار المتخذ فى حالة غياب هذا التأثير. وواقع الحال فى منظومة التعليم يشير إلى أن هناك نوعيات مختلفة من العاملين يوكل إليها القيام بالأعمال داخل النظام التعليمى، ومن بين هؤلاء : المدير والمعلم والموجه والمشتركون فى المجالس التى يتم تشكيلها. والعدد الأكبر بين هؤلاء العاملين هم المعلمون العاملون فى المدارس داخل قاعات

الدرس، فهم بصفة رئيسة من يقع على كاهلهم تحقيق الهدف النهائى من العملية التعليمية وهو تنمية قدرات ومهارات المتعلمين، والمعلمون يقومون إلى جانب التدريس بمجموعة من المناشط التى تتضمن مواقف تعليمية قد تكون أكثر فعالية وضرورة من أجل تحقيق بعض الأهداف التربوية التى لا تستطيعها المواقف داخل قاعات الدرس.

إن اشتراك المعلم فى اتخاذ مجموعة متنوعة من القرارات داخل مجالات العمل المدرسى، وبعض هذه القرارات تتعلق بتكيف المدرسة مع المجتمع الكبير، وهى قرارات مؤسسية أو استراتيجية، وبعضها قرارات تتعلق بتوزيع واستهلاك الموارد وهى قرارات إدارية، والبعض قرارات تتعلق مباشرة بالعملية التعليمية فى المدرسة وهى قرارات فنية وبالنسبة للقرارات التى تتعلق بالممارسات التعليمية داخل قاعات الدرس، فليس هناك جدل فى أنها متروكة بالدرجة الأولى للمعلم يتخذها بنفسه فى إطار السياسة التعليمية المتبعة، وفى إطار تنظيمات موضوعة ينبغى أن يتقيد بها تحت إشراف الإدارات المختصة. أى أن ممارسات المعلم داخل الفصل تكون فى إطار قرارات أخرى يتم اتخاذها من مستويات الإدارة المختلفة، سواء فى المدرسة أو خارجها.

إن المدى الذى يشترك به المعلم فى صنع القرارات يتوقف بصفة رئيسة على نوع الإدارة المتاحة، سواء داخل المدرسة أو خارجها فى باقى مستويات النظام التعليمى، بل تتوقف على نوع الإدارة السائدة فى المجتمع ككل. إن أفضل مناخ تتم فى إطاره العملية التعليمية هو المناخ الديمقراطى الذى يقوم على مبدأ المشاركة فى اتخاذ القرارات، وأن هذا المناخ المطلوب بشدة فى مدارسنا يتميز بالحرية التامة والاتصالات المفتوحة المحررة من قيود السلطة والمكانة الوظيفية، ويتميز بمحاولة الوصول إلى إجماع فى الرأى بدلًا من الإجبار أو التوفيق للتغلب على ما يوجد من تناقض، ويتميز باعتماد السلطة على المهارات الخاصة والمعارف لا على المكانة والنفوذ، ويتميز بعدم منع الجماعة من التعبير عن الرأى دون أدنى خوف من

العقوبة، ويتميز بالتحيز لصالح الإنسان عن إيمان بأن التناقض لابد من حدوثه فى التنظيم وأنه يمكن تسويته.

إن إضفاء مثل هذه الصفات على المناخ المدرسى يقتضى اشتراك المعلمين فى صناعة العديد من القرارات المختلفة، ذلك أن المعلمين الذين لديهم فرص أكبر للمشاركة بنشاط وانتظام فى القرارات التعليمية داخل النظام التعليمى يكونون أكثر تعاطفا وتأييدا للنظام من هؤلاء الذين لديهم فرص محدودة للمشاركة، بالإضافة إلى أنه يزيد من الإنتاجية، ويقلل من حدوث الأزمات فى علاقات الجماعة ويطبع أفرادها بطابع ديمقراطى يزيد من نضجهم وموضوعيتهم ويقلل من ميلهم للسلبية والعدوان.

إن التغيير المطلوب من أجل تحسين عملية اتخاذ القرار داخل المدرسة يضع فى حسبانه أن يكون التغيير تطويريا غير مفاجئ، والأولوية نحو الأفكار التربوية الحديثة، والحصول على رضا المعلمين هو الأساس لإنجاح المشاركة، والحوار آليه لإقناع المعلمين بأهمية التغيير وعوائده وانه توجد بدائل وحلول لأية مشكلة، وأن تكون المشاركة من قبل المعلمين جادة وليست صورية وعن طريق تكوين فريق عمل كفء يوفر أكبر قدر من التعاون والتكامل بين الأفراد معلمين ومديرين وموجهين وآباء مع توسيع نطاق عملية توزيع الأدوار والمسئوليات مع تطبيق القدر المناسب من اللامركزية بما يحقق أن يكون الدور الرئيسى فى أيدى العاملين فى المدرسة مع الاستفادة بدور الخبرة المركزية، شريطة أن يدعم ذلك أساليب التحفيز الجماعى لا الفردى واستعمال الإثابة الموجبة لا السالبة للجماعة ككل واستخدام التقنيات الإدارية الحدية فى اتخاذ القرار التربوى، حيث لا يصح أن تسود آليات عصر الستينيات فى اتخاذ القرار التربوى ونحن فى عصر المعرفة والاتصالات والتقنيات الذى يتطلب صناعة إنسان جديد للألفية الثالثة.

ثانيا - التعليم واقتحام عصر التكنولوجيا

التكنولوجيا المتقدمة هى العامل الحاسم فى تقدم الأمم، وتطبيقاتها شملت كل مناحى الحياة فهى من ضرورات التنمية ومن ضرورات الأمن القومى، بل إنها تشكل مدخلنا الأساسى إلى الألفية الثالثة التى نقف على عتباتها، وأصبح التعليم مسئولا عن توفير القدرات والمهارات اللازمة لاقتحام عصر التكنولوجيا وعصر تدفق المعرفة الإنسانية، وتنوع مصادرها، عصر التطورات المتسارعة فى مجال التكنولوجيا، وتعاظم الإبداعات التكنولوجية، وأصبحت المعرفة هى القوة التى تصوغ حاضرنا وتؤمن مستقبلنا، وأصبحت التكنولوجيا المتقدمة هى المعيار الأساسى للقوة فى نظام عالمى جديد، وكان لابد من دمج التكنولوجيا فى النظام التعليمى لتوفير بيئة تعليمية متطورة وغير تقليدية تستخدم فيها البنى الأساسية لهذه التكنولوجيا المتقدمة الاستخدام الأمثل، حيث يبنى الطالب من خلالها خبراته التعليمية عن طريق تعلمه كيفية استخدام المصادر المتعددة والمتنوعة للمعرفة، ومعرفة وسائل التكنولوجيا المساعدة كى يصل إلى المعلومات بنفسه وبهذا تعمل التكنولوجيا على تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته لتحقيق :

- هدف التعليم وهو التعليم للتميز.
- الحلول لمشكلات ازدحام الفصول وارتفاع كثافتها.
- مواجهة النقص فى تكوين المعلمين المؤهلين علميّا وتربويّا.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لتحقيق التميز فى التدريس وتقديم المواد التعليمية / التعلمية، وتشكيل بيئات تعليمية جديدة.
- تقديم طرائق تعليم حديثة ومتنوعة، واستخدام التعليم والتدريب من بعد.

ووزارات التربية والتعليم تحرص على الاسترشاد بمعايير الجودة الشاملة فى اقتحام عصر التكنولوجيا ودمجها فى التعليم بهدف تطويره، وصولا به إلى المنافسة العالمية، والبداية الصحيحة فى هذا الإطار هى تدعيم البنية الأساسية

لتكنولوجيا التعليم، بهدف توفير فرص الانفتاح العالمى للتعليم على مصادر المعرفة، بزيادة حجم وسعة وتأمين شبكات الإنترنت لتستوعب مشروعات التعليم، ولتلبى مطالب المدارس مستخدمة التسهيلات الفنية المتاحة فى شبكة اتصالات الجمهورية، وكذلك إنشاء الصفحات الإلكترونية الرئيسية للوزارة والمديريات التعليمية والصفحات الفرعية التى تشمل رياض الأطفال والتربية الخاصة ورعاية الموهوبين، والبريد الإلكترونى بين المدارس، والسعى نحو إنشاء أندية المعلومات التخصصية، وإنشاء البنية الأساسية لمشروع الحكومة الإلكترونية للتعليم.

إن استراتيجيات خطة تدعيم البنية الأساسية لتكنولوجيا التعليم تتمثل فى :

1- نشر الأجهزة والمستحدثات التكنولوجية فى المدارس، وذلك من خلال إنشاء فصول ومعامل الوسائط المتعددة والشبكات والعلوم المطورة واستقبال البث الفضائى للقنوات التعليمية، وتعظيم مكون التكنولوجيا بالتوسع الرأسى فى أعداد أجهزة الكمبيوتر فى المدارس لزيادة قدرات ومهارات المتعلمين فى مجال التعامل مع التكنولوجيا، وزيادة أعداد أجهزة معامل العلوم، وتجهيز المدارس بأجهزة استقبال القنوات التعليمية وبأقراص الليزر التعليمية، وإنشاء البنية الأساسية لمشروع التعليم عن بعد.

2- تجهيز قوافل التكنولوجيا وتشغيلها بالمديريات التعليمية لخدمة التجمعات السكانية المتعدد دخول الكهرباء إليها، وتجهيز عربات للعمل بنظام الأقمار الصناعية.

3- إنشاء مركز التطوير التكنولوجى وزيادة فاعليته بإدخال التكنولوجيا المتطورة وتنويع مصادر المعرفة فى مجال التعليم، وحيث يضم المركز الشبكة القومية للتعليم والتدريب عن بعد (الفيديو كونفرانس)، وشبكة المعلومات ومناهل المعرفة.

4- إنتاج برمجيات التعليم المتطورة حيث تدعيم مركز التطوير التكنولوجى بالمعدات التى تفعل نظم المعلومات وإنتاج شرائط الفيديو وإنتاج برامج الكمبيوتر جرافيك والرسوم المتحركة، والمكتبة الإلكترونية لجميع العمليات الإدارية بالمركز.

5- التوظيف الفعال للكمبيوتر التعليمى، حيث الاهتمام بتعليم الطلاب الحاسب وتوظيفه لتحسين العملية التعليمية وتفعيلها من خلال تدريب معلم الحاسب الآلى على استخدام التقنيات الحديثة، ونشر الوعى التكنولوجى، ومسايرة التطور التكنولوجى فى مجال الحاسب من خلال الإنترنت، وإدخال مادة الحاسب الآلى فى جميع مراحل التعليم، وإعداد المناهج الدراسية اللازمة لذلك، وتدريب معلمى وموجهى الحاسب الآلى، وإشراك الطلاب فى مسابقات محلية ودولية.

6- إنشاء مركز صيانة الكمبيوتر التعليمى والآلات الدقيقة للمبانى التعليمية، وتجهيزه بالآلات والمعدات الحديثة ليغطى نشاطه كل محافظات الوطن.

7- تحديث مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، لتكون له كل اختصاصات مراكز المعلومات بتقسيماتها وواجباتها، والهدف من ذلك هو تجميع البيانات والمعلومات التى تخدم أهداف العملية التعليمية وتسجيل هذه المعلومات والبيانات وتحديثها أولا بأول لتساعد فى اتخاذ القرارات الرشيدة من خلال مكونات المركز والتى تشمل: التوثيق، والمكتبات، والمعلومات، والإحصاء، والحاسب الآلى، والنشر.

8- بناء قاعدة المعلومات والخريطة المدرسية التى تيسر من خلال شبكتها تبادل المعلومات، وتوفير خدمة البريد الإلكترونى والإنترنت.

وفى سبيل توسيع مجالات الاستفادة من معطيات التكنولوجيا المتقدمة فى تطوير منظومة العمل التربوى ورفع كفاءة العملية التعليمية باتجاه معايير الجودة الشاملة

جاء الاستخدام الأمثل للقنوات التعليمية التليفزيونية والإذاعية ودمجها فى مراحل العملية التعليمية بهدف :

- تدعيم استراتيجية التعلم عن بعد للوصول بالخدمات التعليمية عالية الجودة إلى المناطق النائية.
- تعزيز مبدأ التعلم الذاتى واعتماد الطلاب على أنفسهم، وتحسين مكونات العملية التعليمية وتجويدها.
- تقديم برامج غير منهجية فى جميع المواد الدراسية والمراحل التعليمية.
- تقديم برامج إثرائية للمناهج الدراسية، وموضوعات ثقافية عامة مع الاهتمام بالمفاهيم العلمية المعاصرة.
- السعى نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع والتعلم المستمر.
- طرح الأفكار التربوية والتعليمية المستقبلية، وربط المتعلم بالأحداث الجارية.
- المساهمة فى تجديد وإثراء ثقافة المعلم الأكاديمية والتربوية وتزويده بما يحقق له كفايات المعلم العصرى.
- تمكين ذوى الاحتياجات الخاصة، وذوى القدرات الخاصة من بلوغ طموحاتهم.

إن إنشاء مشروع التعليم الإلكترونى أحد الآليات الفاعلة لتحقيق النقلة النوعية فى التعليم باتجاه العالمية من خلال الإفادة من معطيات التكنولوجيا الحديثة فى مجال التعليم، وهو يضيف مواقع تعليمية متميزة على شبكات الإنترنت بالصوت وأفلام الفيديو وقنوات التليفزيون التعليمية، وكذلك الندوات التعليمية، وغرف محادثة الأقران، بالإضافة إلى مكونات تعليمية منهجية وإثرائية وتقويمية وترفيهية والتقويم الشخصى، وذلك كله بهدف :

- توفير خدمات التعليم المتميز، وتنويع مصادر المعرفة.
- تفعيل مبدأ التعلم الذاتى، مع إتاحة الفرصة أمام الطلاب لإجراء حوارات تعليمية مع أقرانهم المصريين وغير المصريين.
- تيسير نشر الأعمال التعليمية المتميزة، سواء أكانت للطلاب، أم للمعلمين، أم للمدارس حتى يفيد منها الجميع.
- تدعيم مشاركة الطلاب فى المسابقات التعليمية العالمية.

يضاف إلى كل ما سبق إنشاء مشروع الحكومة الإلكترونية والذى يحقق ربط المدارس مع ديوان عام الوزارة من ناحية وربطها مع بعضها من ناحية أخرى من خلال شبكة الإنترنت، ثم ربط هذا كله بالشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، ومشروع الحكومة الإلكترونية يهدف إلى :

- تكوين قاعدة بيانات ذات تقنية متقدمة، تحصر جميع البيانات والمعلومات الخاصة بالعملية التعليمية.
- دعم عمليتى صنع واتخاذ القرار التعليمى طبقا للمواصفات القياسية العالمية.

وتشمل تطبيقات هذا المشروع : بيانات المدارس، والمعلمين، والطلاب، والمؤشرات التعليمية، والتدريب، والموارد البشرية، والموازنات، والتخطيط، والأجور والمرتبات ونتائج الامتحانات.

إن تسليح الطلاب بأدوات العصر وإكسابهم المهارات التى تعينهم على الوصول المبكر إلى المستقبل يتطلب إنشاء المراكز التعليمية المتطورة التى تقدم نوعية تعليمية تناسب متطلبات تكوين العقلية المستقبلية للطلاب، وتوفير خبرات تعليمية ثرية بالاعتماد على فكرة الواقع الافتراضى أو البيئات المتخيلة الأمر الذى يسهم فى الانتقال بالتعليم من الطريقة النمطية إلى المشاركة النشطة الإيجابية للمتعلم، وإثراء

عمليات التنمية المهنية للممارسين التربويين، وإعداد جيل من العلماء المفكرين والمبدعين باستقطابهم وتنمية عقولهم منذ الصغر، ونشر العلوم والتكنولوجيا وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهما، ثم ترسيخ الانتماء القومى لدى الطلاب والمتمثلة فى مدينة مبارك للتعليم بالسادس من أكتوبر، ومركز سوزان مبارك الاستكشافى، والمجمع التعليمى بالإسماعيلية، وهكذا اقترب التعليم من خريطة عصر التكنولوجيا المتقدمة.

إن التعليم الإلكترونى نقلة نوعية فى التعليم، فهو يقدم نوعا جديدا من الثقافة هى الثقافة الرقمية التى تركز على معالجة المعرفة، وتساعد الطالب على أن يكون هو محور عملية التعليم وليس المعلم، غير أن التعليم الإلكترونى يحتاج إلى تكلفة عالية خاصة فى بداية تطبيقه لتجهيز البنية التحتية من حاسبات وإنتاج برمجيات، وتدريب المعلمين والطلاب على كيفية التعامل مع هذه التكنولوجيا وتصميم المواد التعليمية إلكترونيًا، وفى حاجة أيضا إلى مساعدين لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية بين المعلمين ومساعديهم من ناحية والمتعلمين من ناحية أخرى، وكذلك بين المتعلمين فيما بينهم ولا يلتزم التعليم الإلكترونى بتقديم التعليم فى المكان نفسه والزمان نفسه، بل إن المتعلم غير ملزم بمكان وزمان محددين لاستقبال عملية التعلم والتعليم الإلكترونى عن بعد.

إن هذا النوع من التعليم يؤدى إلى نشاط المتعلم وفاعليته فى اكتساب المعلومات والمهارات لأنه يعتمد على التعلم الذاتى وعلى مفهوم آخر هو تفريد التعليم، والتعليم الإلكترونى يتيح فرص التعلم لمختلف فئات المجتمع فى المنازل والمصانع والشركات والمزارع والأسواق حيث إنه يتكامل مع العمل، ويكون المحتوى العلمى أكثر إثارة ودافعية للطلاب على التعلم حيث يقدم على هيئة نصوص مكتوبة، وصور ثابتة ومتحركة ولقطات فيديو، ورسومات ومخططات ومحاكاة، ويكون على هيئة مقرر إلكترونى وكتاب إلكترونى، وكتاب مرئى، ثم إنه يوفر حرية

التواصل مع المعلم فى أى وقت وطرح الأسئلة التى يريد الاستفهام عنها، ويتم هذا التواصل بوسائل مختلفة مثل البريد الإلكترونى وعزف المحادثة وغيرها، ويصبح دور المعلم هو الإرشاد والتوجيه والمساعدة وتقديم الاستشارة والجديد أيضا هنا هو تنوع زملاء المتعلم فهم من أماكن مختلفة من أنحاء العالم.

إن التعلم الإلكترونى يتطلب تعلم الدارس اللغات الأجنبية حتى يستطيع تلقى المادة التعليمية، والاستماع إلى المحاضرات من أساتذة عالميين، فقد ينضم المتعلم المصرى إلى جامعة إلكترونية فى اليابان أو إنجلترا أو أمريكا. كما أن هذا التعليم ييسر الطريق لمن يودون الالتحاق به، إذ يتم التسجيل والإدارة والمتابعة وإجراء الاختبارات والتكليفات والواجبات والشهادات بطريقة إلكترونية عن بُعد، كما يسمح بقبول أعداد غير محدودة من الطلاب ومن أنحاء العالم. وهو تعليم جيد حيث يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين فهو يقدم التعليم وفقا لاحتياجات المتعلم وسرعته وقدراته، ويعتمد على طرق حديث بينها حل المشكلات والاكتشاف الموجة، وهو تعليم ينمى لدى المتعلم المهارات والقدرات النقدية والإبداعية، وفوق ذلك فهو يفيد المتعلم بعد عملية التعلم، حيث يقدم له التغذية الراجعة الفورية، وهو تعليم متطور يراعى العصر وحاجات المستقبل، ويتسم بسهولة تحديث المواد التعليمية المقدمة إلكترونيًا ويرفدها بكل ما هو جديد.

إن التعليم الإلكترونى وتطبيقه كنظام تعليمى يتطلب توفير مجموعة من المكونات والعناصر التى تتكامل مع بعضها البعض لإنجاح هذه المنظومة التعليمية التعلمية، حيث تتطلب :

1- **مدخلات منظومة التعليم الإلكترونى**، وتتمثل فى عملية تأسيس البنية التحتية لهذا التعليم من حيث : توفير أجهزة الحاسوب فى المدارس، وتوفير خطوط الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) وإنشاء موقع للمؤسسة التعليمية على الإنترنت أو على الشبكة المحلية والاستعانة بالفنيين

والاختصاصيين لمتابعة أجهزة الحاسوب والشبكة وصيانتها وتصميم وبناء المقررات الإلكترونية بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمى وفى ضوء المنحى المنظومى وتقديمها على الشبكة العالمية أو المحلية على مدار الساعة، وتأهيل متخصصين فى تصميم البرامج والمقررات الإلكترونية، وتجهيز قاعات التدريس ومعامل حديثة للكمبيوتر، وتدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال دورات تدريبية منافسة لتطوير الجوانب التقنية والتربوية، وإعداد الطلاب وتأهيلهم للتحول إلى نظام التعليم الإلكترونى الجديد، وتهيئة أولياء الأمور لتقبل النظام الجديد ولمساعدة أبنائهم، وتدريب إدارة المدرسة وتأهيلها، والإعلان عن المؤسسة التعليمية مدرسة كانت أم جامعة كمؤسسة إلكترونية تعليميًا وإداريًا، وتحديد الأهداف التعليمية بطريقة مقبولة.

2- **عمليات منظومة التعليم الإلكترونى،** وتشمل : التسجيل فى الدراسة واختيار المقررات الإلكترونية، وتنفيذ الدراسة الإلكترونية، ومتابعة الدارسين للدروس الإلكترونية بطريقة متزامنة عند وجوده فى الفصل، أو بطريقة غير متزامنة من منازلهم أو من أماكن عملهم، واستخدام تقنيات التعليم الإلكترونى المختلفة، مثل: البريد الإلكترونى، والفيديو التفاعلى، وغرف المحادثة ومؤتمرات الفيديو، ومرور الدارس بنظام التقويم البنائى.

3- **مخرجات منظومة التعليم الإلكترونى والتغذية الراجعة،** وتشمل: التأكد من تحقق الأهداف التعليمية التى سبق تحديدها عن طريق أدوات ووسائل تقويمية مناسبة، وتعزيز نتائج الدارسين وعلاج صعوبات التعلم، وتطوير المقررات الإلكترونية، وتطوير موقع المؤسسة التعليمية على الشبكة فى ضوء النتائج، وتعزيز دور الهيئة التدريسية وعقد دورات تدريبية مكثفة، وكذلك الإداريين.

إن السعى نحو إحداث نقلة نوعية باستخدام التعليم الإلكترونى يقتضى عرض صعوبات تطبيق هذا النوع من التعليم، ومن أهمها : ضعف البنية التحتية نظرا

لصعوبة تخصيص التمويل اللازم لتوفير أجهزة الحاسبات ومستلزماتها وتسهيل الاتصال وتوفير الصيانة الدائمة بالإنترنت، وصعوبة الاتصال بالإنترنت ورسومه المرتفعة، وعدم إلمام المتعلمين بمهارات استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب والتصفح فى شبكات الاتصالات الدولية، وعدم اقتناع أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة باستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة فى التدريس أو التدريب، وعدم وعى الهيئة الإدارية بأهمية التعامل الإلكترونى وعدم الإلمام بمتطلبات هذا التعامل، وتخوف أعضاء هيئة التدريس من التقليل من أدوارهم فى العملية التعليمية وانتقال دورهم إلى مصممى البرمجيات التعليمية واختصاصى تكنولوجيا التعليم، وصعوبة تطبيق أدوات ووسائل التقويم، ونظرة أفراد المجتمع إلى التعليم الإلكترونى عن بُعد بأنه ذو مكانة أقل من التعليم النظامى، وعدم اعتراف الجهات الرسمية بالشهادات التى تمنحها الجامعات الإلكترونية، وهذا التعليم الإلكترونى يحتاج إلى طالب مجتهد ولديه الرغبة الذاتية فى التعلم لعدم وجود المواجهة والتفاعل الإنسانى، ثم إن هناك التكلفة العالية فى تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

إن المؤتمرات الدولية التى اهتمت بالتعليم الإلكترونى أوصت بما يلى :

- إعداد خطط وطنية شاملة لنشر التعليم الإلكترونى، وتوظيفه فى التعليم العام الرسمى والأهلى الخاص.
- تحرير المناهج الدراسية من جمودها والإدارة المدرسية من مركزيتها، وأساليب التقويم من نمطيتها.
- التوسع فى إنشاء مراكز مصادر التعلم فى المؤسسات التعليمية المختلفة، بحيث تحتوى على أكبر قدر من النماذج والبرمجيات والأجهزة التعليمية مما يتيح للمعلمين والدارسين الانطلاق بأفكارهم وإبداعاتهم.
- توفير البرامج والتقنيات اللازمة لذوى الاحتياجات الخاصة بما يمكنهم من الدخول فى تجربة التعليم الإلكترونى.

- تطوير معايير تقنية للمعلمين لاستخدامها فى برامج مطورة للتعليم والتدريب وقياس مستويات دمج التقنية فى التعليم الإلكترونى.
- إعداد سجل وثائقى للتعريف بالمدارس التى طبقت التعليم الإلكترونى بجوانبه المختلفة، وإبرازها كمؤسسات تعليمية متميزة فى هذا المجال، ودعوة نظيراتها للاستفادة منها.
- حث المؤسسات التعليمية على تدريب معلميها قبل البدء فى أى مشروع تقنى يستهدف توظيف التعليم الإلكترونى.
- عمل الإصلاحات الهيكلية فى الإدارات التعليمية والمدرسية بما يكفل توفير البيئة التربوية التى يشارك فيها المدير والمعلم وولى الأمر فى إحداث التغيير وتقبل التجديد التربوى.
- بناء خبرات المعلمين فى مجال تصميم الدروس إلكترونيًا باستخدام أدوات متنوعة فى صياغة البرمجيات التعليمية.
- السعى نحو توظيف تقنية المعلومات والاتصالات فى مجالى التعليم والتدريب.
- البيئة التعليمية وتحفيز المديرين والمعلمين والطلاب على تقبل التقنية، واستخدام شبكات المعلومات العالمية والمحلية فى التدريس من أجل رفع مستوى الأداء وإتقانه.
- إصلاح برامج إعداد المعلمين من أجل تزويد طلابها بالمهارات الأساسية التى تمكنهم من دمج التقنية فى المناهج التعليمية فى مجالات تخصصاتهم.
- تكثيف الجهود البحثية الميدانية فى مجال التعليم الإلكترونى من أجل التوصل إلى نماذج قابلة للتطبيق فى البيئة المدرسية مع دراسة العائد على التحصيل الدراسى من استخدام التعليم الإلكترونى.

إن التعليم الإلكترونى نقلة نوعية فى التعليم باتجاه معايير الجودة العالمية لإسهامه فى إضافة مواقع تعليمية متميزة على شبكة الإنترنت بالصوت والصورة وأفلام الفيديو وقنوات التلفاز التعليمية، وندوات تعليمية، وغرف محادثات الأقران، ومكونات تعليمية لإثرائية وتقويمية، وتنويع مصادر المعرفة، وتفعيل مبدأ التعلم الذاتى وإتاحة الفرص للطالب لإجراء حوارات تعليمية مع أقرانه على المستويات القومية والدولية، وتيسير الأعمال التعليمية المتميزة، سواء أكانت للطلاب أم للمعلمين أم للمدارس ليفيد منها آخرون، مع تدعيم مشاركة الطلاب فى المسابقات التعليمية الدولية من أجل هندسة وتصنيع طالب جديد لمجتمع الألفية الثالثة.

والتعليم الإلكترونى يستخدم الوسائط الإلكترونية فى التعليم الذى يتم داخل جدران الفصل أو الذى يتم عن بعد، وهذه الوسائط الإلكترونية تشمل: الحاسوب، والإنترنت، والتلفاز، والإذاعة، والفيديو، ومؤتمرات الفيديو، وفى إطار توظيف تكنولوجيا المعلومات فى العملية التعليمية استخدمت تكنولوجيا الحاسبات فى تدريس المقررات الدراسية، وأخذ هذا التوظيف فى الدول المتقدمة تعليميّا عدة أشكال من أهمها:

- التعليم عن الكمبيوتر باعتباره مقررا دراسيّا، يعرف المتعلم مكوناته ولغاته واستخداماته، وكيفيه تقويم البرامج الجاهزة، وإكساب المتعلم مهاراته وتنمية مهارة البرمجة، وبذلك يتم نشر الثقافة الكمبيوترية.
- التعلم عن طريق الكمبيوتر حيث يعد الكمبيوتر مصدرا للتعلم وللحصول على المعلومات التى يبحث عنها المتعلم، وهو يتعلم هنا قدرا من المعلومات والمهارات فى طرق البحث عن المعلومات وأساليب الحصول عليها.
- التعلم مع الكمبيوتر حيث يتم التواصل بين المتعلم والكمبيوتر فى اتجاهين: الأول: يستخدم الكمبيوتر كوسيط تعليمى يقدم المادة التعليمية من خلال

برامج كاملة، ويشرف على عملية التعلم، فهو يقدم للمتعلم الأهداف والمديولات التعليمية وعملية التقويم البنائى والنهائى، والإشراف على عملية التفاعل بين المتعلم والمادة العلمية والأنشطة وهنا يسير المتعلم وفق قدراته وسرعته، كما أنه يزود المتعلم بصورة عن مدى تقدمه فى التعلم ونتائجه، وهذا ما يسمى إدارة التعليم بالكمبيوتر أو التعليم القائم على الكمبيوتر. والاتجاه الثانى: للتعلم مع الكمبيوتر يتمثل فى التعلم بمساعدة الكمبيوتر باعتباره وسيلة تعليمية تساعد المتعلم والمعلم، فهو يساعد المتعلم فى الاعتماد على نفسه فى التعلم من خلال برمجيات تعليمية تعرض المحتوى التعليمى، وأسئلة بنائية تستقبل إجابات المتعلم وتفوقها، ثم تقدم التغذية الراجعة وتساعد المعلم فى تقديم المحتوى التعليمى للتلاميذ بأشكال متنوعة مع توجيه دورة فى الإشراف والإرشاد.

وقد تطورت تكنولوجيا الحاسبات فأضافت بُعد التفاعل بين المتعلم ومحتوى البرمجية، فتحققت إيجابية ونشاط المتعلم وتفاعله وفاعليته، وقد ظهرت أنماط لاستخدام الكمبيوتر فى التعليم من أهمها : برمجيات التدريب والممارسة، وبرمجيات المحاكاة، وبرمجيات التعليم الخاص، وبرمجيات الحوار، وبرمجيات حل المشكلات، وبرمجيات الاستقصاء، وبرمجيات الألعاب التعليمية، وبرمجيات الوسائط المتعددة، وبرمجيات الوسائط الفائقة، وبرمجيات معالجة الكلمات.

إن الأسباب التى تدعو إلى استخدام الحاسوب فى التعليم كثيرة ومتنوعة، من أهمها :

1- الانفجار المعرفى وتدفق المعلومات، حيث إن الحاسوب هو الوسيلة الفاعلة فى حفظ المعلومات وسرعة استرجاعها بدقة عند الحاجة إليها.

2- الحاجة إلى المهارة والإتقان فى أداء الأعمال والعمليات الرياضية المعقدة.

3- توفير العنصر البشرى حيث يقوم الحاسوب بأداء أعمال مجموعة من الأيدى العاملة الماهرة إداريّا وفنيّا وذلك لسهولة إدخال المعلومات واسترجاعها من خلال الحاسوب.

4- إيجاد الحلول لمشكلات صعوبات التعلم وذلك بالنسبة لمن يعانون من تخلف عقلى بسيط، أو من يواجهون مشكلات فى مهارات الاتصال.

5- تنمية مهارات معرفية عقلية عليا تتمثل فى جمع البيانات وتحليلها وتركيبها وإبداء الرأى فيها.

إن توظيف الحاسوب فى التعليم يقلل من مشكلات وسلبيات التعليم؛ فهو يجعل المتعلم إيجابيّا نشطا أثناء عملية التعلم، مما يكون له أثره الإيجابى فى تحسين مخرجات منظومة التعلم الإلكترونى، وهو يوفر عملية التفاعل بين المتعلم ومحتوى المادة التعليمية، ويقدم التغذية الراجعة الفورية لاستجابات المتعلم مما يعزز نواحى القوة لديه ويعالج نواحى الضعف، كما أن الحاسوب يجعل المتعلم فى موقف إيجابى، حيث إنه يحاوره ويقدم له الحد الأدنى من المعلومات بشكل متدرج ويعلمه البحث والاستقصاء والاكتشاف للوصول إلى بقية المعلومات المترابطة بجوانب موضوع التعلم، أضف إلى ذلك كله أن الحاسوب يقدم المادة العلمية بطريقة مشوقة فالرموز اللفظية يصاحبها الصوت والصورة والأشكال والرسوم واللقطات الحية والتدريبات، وهو يقدم ذلك كله وفق مستوى كل متعلم وقدراته وسرعته وأولويات ذكاءاته، كما أن البرمجيات التى يقدمها الحاسوب تتميز بدرجة عالية من الإتقان وهى تسمح بأن يقارن المتعلم نفسه بنفسه وبخبراته السابقة، كما أنه يقدم للمتعلم بديلا عن الواقع الفعلى حيث يوفر بيئة التعلم الافتراضى مما يجعله صالحا لتخصصات كثيرة، ويوفر للمتعلم حفظ إجاباته وإنجازاته التى حققها فى فترات تعليمية ممتدة، وهو أيضا يقلل من زمن تعلم المادة الدراسية.

إن النقلة النوعية فى التعليم تتعدى توظيف الحاسوب فى العملية التعليمية إلى توظيف الإنترنت والتعليم الكترونى فهو يساعد فى تسهيل الحصول على المعلومات أو المقررات الإلكترونية فى أى وقت وفى أى مكان على مستوى العالم، كما أن استخدام الإنترنت فى التعليم يساعد فى توفير المقررات الإلكترونية القائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية والوسائط الفائقة مما ييسر التعلم الذاتى ناهيك عن إمكانية تحديث المقررات الدراسية والوقوف على الحديث منها فى التخصصات المختلفة وبأساليب تعليمية مختلفة، كما أن استخدام الإنترنت ييسر سرعة الوصول إلى المعلومات من خلال مواقع إلكترونية، مثل: المكتبات الإلكترونية والمؤتمرات والندوات العالمية، ومساعدة الطلاب على التحاور والمناقشة معا، مما يساعد على التعلم التعاونى الجماعى، وكذلك يفتح الطريق على معلومات وأفكار غير محددة تقدم للمتعلمين من خلال وسائط تعليمية، مثل الأقراص المدمجة وأفلام الفيديو والراديو والتلفاز، ويتيح الفرص أمام الطلاب للنقاش مع زملائهم فى مختلف أنحاء العالم ومن جنسيات وديانات مختلفة من خلال غرف المحادثة والبريد الإلكترونى. وهنا يصبح المعلمَ الإلكترونى مرشدا وموجها ومستشارا ولا تقتصر المناقشات مع المعلم الإلكترونى فقط، بل تمتد إلى إجراء حوار ونقاش مع الباحثين المتخصصين والمفكرين والعلماء، ناهيك عن أن الإنترنت يجعل المتعلمين فى فصول بلا جدران من حيث عدم التواجد فى مؤسسات تعليمية، كما أن الإنترنت يعلم البحث والحصول على مواد تعليمية حديثة من خلال إعطاء المتعلمين مفاتيح كنوز المعرفة مما يوفر مناخا تعليميّا يشجع على الإبداع والابتكار.

إن استخدام الإنترنت فى التعليم الإلكترونى عن بُعد يسهل التعلم من أى مكان وفى أى وقت، ويساعد فى حصول المتعلم على معلومات وبيانات بحثية مهمة وغزيرة، والتعاون من خلال الشبكة العالمية لتحسين وتطوير الأفكار والآراء وتنمية الابتكار والإبداع لدى المتعلمين، والحصول على مخرجات تعليمية تتفق وروح الألفية الثالثة.

إن ما يجب أن نهتم به فى مدارسنا هو تصميم المقررات الإلكترونية وتقديمها عبر الشبكة العالمية للمعلومات حيث إنها من أحدث استخدامات الإنترنت فى التعليم. فقد اعتمدت المدارس والجامعات التى تبنت منظومة التعليم الإلكترونى عن بعد عملية تصميم المقررات الإلكترونية وبثها عبر الإنترنت، حتى يسهل على المتعلم متابعتها ودراسة محتواها العلمى دون التقيد بمكان أو زمان، وحيث يستطيع التعليق على محتويات هذا المقرر الإلكترونى وعلى آراء الآخرين من الطلاب، إضافة إلى المحادثة والتنافس بينهم، ذلك أن المقرر الإلكترونى هو مقرر يستخدم فى تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسوب، وهو محتوى غنى بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية فى صورة برمجيات معتمدة أو غير معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت، والمقرر الإلكترونى على أنواع، أهمها : مقررات تحل محل الفصل التقليدى، وأخرى مساندة للفصل التقليدى، وهناك برامج جاهزة متخصصة تستخدم فى تصميم دروس ومقررات خاصة أو عامة، وهناك مواقع جاهزة وتفصيلية للمقررات الإلكترونية تستخدم مجانا أو بمقابل رسوم محددة.

ويتكون المقرر الإلكترونى المعتمد على الإنترنت من مجموعة أدوات تمكن الطالب من التواصل مع المعلم ومع زملائه، ومن الاطلاع والمشاركة فى المعلومات، أهمها :

- الصفحة الرئيسية للمقرر، وتشبه غلاف الكتاب، وهى نقطة الانطلاق إلى بقية أجزاء المقرر، وبها مجموعة أزرار تشير إلى محتويات المقرر، ويمكن الضغط عليها لتصفح المقرر.
- أدوات المقرر، وتستخدم للتواصل بين المتعلم والمعلم والطلاب بعضهم مع البعض الآخر.
- التقويم الدراسى، وهو تقويم شهرى يستخدم لتحديد مواعيد الاختبارات والتسجيل والاجتماعات ومواعيد تسليم الواجبات.

- معلومات عن أساتذة المقرر، حيث يضع المعلم الساعات المكتبية وعناوين البريد الإلكترونى، ونبذة عن كل من له علاقة بالمقرر.
- لوحة الإعلانات، وهى لوحة مكتوبة للطلاب تتعلق بالمقرر، وفيها إخبار الطلاب بمواعيد المحاضرات والاختبارات والإجازات والتقويم.
- لوحة النقاش، وعليها يكتب اسم الموضوع واسم كاتب الموضوع وعنوانه الإلكترونى، ويستطيع المعلم والطلاب مشاهدة ما كتبة الآخرون والتعليق عليه والطلاب الذين سجلوا ردودهم ويمكن إرفاق أى ملف مع الموضوع.
- غرفة الحوار، حيث يستطيع الطلاب المسجلون فى مقرر من التواصل مع بعضهم البعض فى وقت محدد، ويمكن استخدام الحوار للاطلاع على الحوارات السابقة، وإرسال رسائل خاصة لأستاذ المقرر أو الزملاء تتبع المواقع ذات العلاقة بموضوعات النقاش المتصلة بالمقرر.
- معلومات خاصة بالمقرر، حيث يتم تحديد الموضوعات التى سيدرسها الطلاب فى المقرر والمتطلبات السابقة للمقرر وطريقة التقويم التى سيتم الالتزام بها.
- وثائق خاصة بالمقرر، حيث يضع المعلم المادة العلمية التى تشكل محتوى المقرر، وترتيب الموضوعات، والمادة العلمية المكتوبة وما يصاحبها من مفردات متعددة الوسائط، والقراءات والواجبات والتعليمات الخاصة بالاستذكار وقائمة المصطلحات. وتتكون من مادة مرئية ومسموعة وصور ومحاكاة أعدت بالحاسب، وتنظيم موضوعات المقرر على شكل ملفات مع وصلات تقود الطالب إلى فصول المقرر المختلفة.
- قائمة المراجع الإلكترونية والمصادر، وهى قائمة بمواقع الإنترنت ذات الصلة بالمقرر مع تعليق مصاحب لكل موقع، ويمكن أن يسهم الأستاذ والطالب فى

إعداد القائمة، ويمكن تبويب المواقع حسب الموضوع الذى تدور حوله أو اسم من أعدها.

- صندوق الواجبات، وفيه يرفق الطلاب واجباتهم أو يطلعون على الاختبارات والاستبيانات الخاصة بالمقرر.
- أدوات التقويم، حيث يقوم المعلم بتحديث وتعديل الاختبارات والاستبيانات باستخدام آلية إعداد الاختبارات.
- سجل الدرجات، وفيه يطلع الطلاب على نتائجهم ودرجاتهم وطريقة توزيع الدرجات على كل وحدة فى المقرر.
- السجل الإحصائى للمقرر، ومنه يطلع المعلم على الصفحات التى زارها الطلاب والوصلات التى يستخدمونها وأوقات استخدام المواقع.
- مركز البريد الإلكترونى، ويستطيع الطالب أن يرسل رسائله أو أحد ملفاته أو أية مرفقات إلى أستاذه أو أحد زملائه أو لمجموعة من الزملاء.
- صفحة المذاكرة، وفيها يسجل الطالب ملاحظاته أو أفكاره، ويمكن أن يضع الأستاذ بعض الأسئلة أو التعليق على بعض المقالات، وعلى الطالب أن يعلق عليها.
- الدليل الإرشادى الإلكترونى، حيث يقدم استفسارات وإجابات عليها، ويوضح للمعلم طريقة استخدام المقرر التعليمى خطوة خطوة.
- لوحة التحكم، وعن طريقها تتحدد تفاصيل المقرر الإلكترونى وإدارة الحوار مع الطلاب، من حيث: التعليقات والاختبارات وطلب المساعدة العلمية.

إن الانتقال من الثقافة الورقية إلى الثقافة الإلكترونية فى التعليم هى نقلة ضرورية وتوعية للتعليم فى الألفية الثالثة.

ثالثا ـ المعايير القومية للتعليم ثروة وثورة

ثلاثة مجلدات ضخمة فخمة تشكل ثروة فكرية وتربوية للتعليم المصرى وتشكل فى ذات الوقت ثورة تربوية تعليمية جديدة معاييرها عالمية وتطبيقاتها قومية وغايتها تعليم جديد للألفية الثالثة.

التقويم والتطوير عمليتان متلازمتان مستمرتان، وسمتان من سمات العصر واستحداث آليات فاعلة لضمان حسن استخدام التقويم، ثم التطوير ضرورة لا غنى عنها فى كل مناحى الحياة، تحقيقا للجودة الشاملة ومواكبة للتغيرات الآنية والمستقبلية التى من الصعب التنبؤ بها واستشرافها فى وضوح.

من هنا كان على التعليم باعتباره دعامة أساسية للأمن القومى، وركيزة ومنطلقا للنهوض بالإنسان إنسان الألفية الثالثة أن يبحث عن معايير عالمية تعدل فى إطار ثقافتنا العربية الإسلامية، وتستهدف الوصول بالمنظومة التعليمية إلى تصميم كفء يضمن لها أعلى مستويات التشغيل لتعظيم قدرات ومهارات المنتج التعليمى ليكون قادرا على التنافس العالمى، وحتى نحقق جودة التعليم الذى ييسر الإبداع.

إن بناء المعايير القومية للتعليم من منظور عالمى مقارن آلية لتحديد مستويات الجودة فى منظومة التعليم بكافة عناصرها، كما أن فلسفة بناء المعايير القومية تقوم على مفاهيم ومبادئ تعكس الرؤية المستقبلية للتعليم، فهى تلتزم بالمواثيق الدولية والقومية المرتبطة بحقوق الإنسان والمرأة والطفل، وترتبط بالمحاسبية والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والمشاركة والمواطنة الصالحة والانتماء القومى والحرية والديمقراطية والتسامح وتقبل الآخر والتعامل مع التكنولوجيا المتقدمة والمنافسة وتعدد مصادر التعلم ومهارات التعامل مع مجتمع التعلم، وحق التعليم للتميز والتنمية المهنية المستديمة، ودعم قيم الإنتاج وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد والإبداعى.

إن المعايير القومية للتعليم تتصف بالشمول والموضوعية والمرونة والمجتمعية والاستمرارية والتجدد، وهى معايير قابلة للقياس وتحقق مبدأ المشاركة وتستند إلى الأخلاق وتراعى عادات المجتمع وسلوكياته، وهى داعمة للعملية التعليمية، وتخدم أهداف الوطن وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا فى المقام الأول، وهى بعد ذلك كله عمل قومى نابع من واقعنا مواكب لظروفنا من أجل تطويره أنها ركيزة للعمل التربوى فى كافة مجالاته، تعبر عن عمل مؤسس تتحدد فيه الأهداف وتتوزع المسئوليات والأدوار وتتبلور المسئولية المحاسبية عبر الاحتكام إلى مرجعية المعايير التى تعد أداة موضوعية وآلية لإصدار حكم علمى على الإنجازات والأداء ومواصفات المنتج التعليمى والارتقاء بجودة التعليم والمعايير ومؤشرات الأداء التربوى تتنوع وتتسع لتشمل :

- المدرسة الفعالة والصديقة للمتعلم : ويتناول هذا المجال المدرسة مؤسسة تعليمية ووحدة متكاملة هدفها تحقيق الجودة الشاملة فى جوانب العملية التعليمية، حتى يتسنى للمدرسة إنجاز التوقعات المأمولة.
- المعلم : وهو كل من يشارك فى العملية التعليمية داخل المدرسة شاملًا المعلم والموجه والإخصائى الاجتماعى والإخصائى النفسى وأمين المكتبة المدرسية.
- الإدارة المتميزة : ويتناول هذا المجال الإدارة التربوية بمستوياتها المختلفة بدءًا من القيادة التنفيذية والقيادة التعليمية الوسطى وصولا إلى القيادات العليا على المستوى المركزى بديوان عام وزارة التربية والتعليم.
- المشاركة المجتمعية : ويتناول معايير المشاركة بين المجتمع والمدرسة، ويتضمن إسهام المدرسة فى المجتمع، ودعم المجتمع للمدرسة وأهدافها، وقضايا الإعلام التربوى.
- المنهج المدرسى ونواتج التعلم : ويتناول ما ينبغى أن يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات، واتجاهات وقيم، وفلسفة المنهج وأهدافه ومحتواه،

وأساليب التعليم والتعلم، ومصادر التعلم، وأنشطة التقويم، ونواتج التعلم التى تستهدفها المناهج الدراسة.

ويهمنا فى هذا المقام التذكير بعدد من القضايا الواجب الأخذ بها حتى تتحقق الأهداف المرجوة من المعايير القومية للتعليم، وتصبح أداة فاعلة فى تصحيح مسار منظومة التعليم، وتسهم فى القضاء على كثير من المقالات والمقولات المغلوطة والممارسات غير الصحيحة والتى تفتقد الموضوعية فى تناولها لقضايا التعليم واتجاهاته وتوجهاته وإنجازات مسيرة تطوير التعليم المتنامية، وأن ما يسوغ إبداء التهميشات حول المعايير أنها قيد التجريب، وأنها مقدمة للرأى العام للفحص والدرس باعتبارها مسئولية قومية وآلية موضوعية، وباعتبار أن المشاركة المهنية والعلمية من قبل المهمومين بالتعليم ومشكلاته وإنجازاته ونجاحاته مهمة وطنية تتطلب طرح الملحوظات والرؤى التى تجلو المعايير وتنميها بالاحتكام إلى الاتجاهات التربوية الحديثة وطبيعة الثقافة العربية الإسلامية الأصيلة ونتائج البحوث العلمية وخبرات المشتغلين بعلوم التربية، وما يجب الالتفات إليه هنا هو :

- تحديد وتوحيد المصطلحات الواردة فى مشروع المعايير القومية للتعليم بعيدًا عن الخلط والتداخل، حتى لا تصبح الأهداف التربوية مرادفة للمعايير، والأهداف التعليمية بمثابة العلامات على الطريق، وحتى نفرق بين قواعد التقدير المتدرجة ودرجة تحقق المستوى، وحتى يصبح النمو فى المصطلح مسوغا لتكراره وهذا الأمر يتطلب إعداد جداول توضح المدى والتتابع، خاصة فى مجال المنهج المدرسى ونواتج التعلم.
- مراجعة تنظيم وتصنيف المعايير القومية بحيث يتم الالتزام بما هو وارد فى معظم أدبيات المعايير الدولية حتى تتيسر الموازنة بين ما هو قومى وما هو عالمى، وحتى نضع تطوير منظومة التعليم القومى فى إطار المنافسة العالمية

وهذه الملحوظة لا تنسحب على كل المعايير القومية، بل إن الكثير من هذه المعايير القومية خضع لمقولة : فلنجعل كل ما هو عالمى لخدمة كل ما هو عربى.

- إعادة النظر فى المعايير القومية التى تم التوصل إليها، لمعرفة مدى تمثلها للأساس الفكرى لمشروع المعايير القومية للتعليم والمفاهيم والمبادئ الواردة فيه.
- إعادة صياغة بعض المعايير القومية للتعليم والمؤشرات الدالة عليها عبر المراحل الدراسية وسنوات الدراسة لتصبح : قابلة للقياس ومتدرجة ومجتمعية.
- وضع آليات التنفيذ للمعايير القومية فى إطار خطة زمنية (آنية / قريبة / بعيدة) تراعى الواقع التعليمى بإمكاناته فى كل محافظة على حدة مادية وبشرية، مع تنمية الوعى اللازمة للتطبيق المتدرج لهذه المعايير باعتبارها ثروة للتعليم وثورة فى التعليم.
- النظر إلى المجالات الخمسة التى انتظمت المعايير القومية للتعليم فى إطار منظومى وباعتبارها كلّا متكاملا، وليست كما هو واضح أنها جزر منعزلة.
- التقليل من عدد المعايير والحد من غزارة المؤشرات لأن هذا العدد الضخم يعوق مسيرة التطبيق الميدانى، وحتى يمكن أن تتحول المعايير والمؤشرات إلى واقع ميدانى عملى ليصبح لها قيمة ومغزى ومعنى لتغير منظومة التعليم القومى.
- وضع آليات تساعد على تطوير إعداد المعلمين فى كليات التربية بحيث تجمع هذه الآليات بين أدوار لكل وزارة من الوزارتين : التربية والتعليم والتعليم العالى حتى يصبح للمعايير القومية الخاصة بالمعلم مردود تربوى على تكوين المعلمين.

إن ما يحسب لمشروع المعايير القومية أنه انتقل من عرض الإطار الفكرى العام للمعايير القومية إلى تقديم وثائق بمعايير المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية والمتعلم والمنهج الدراسى، ثم إلى رسم خريطة لحجم العمل الذى يمثل استراتيجيات تعليمية شاملة لتطوير التعليم فى مصر، فقد بلغ :

- عدد المشاركين من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية 250 عضوا من أساتذة الجامعة والخبراء والعاملين فى الميدان وقيادات الجمعيات الأهلية ورجال الأعمال، فضلا عن مشاركة بعض المنظمات العالمية مثل اليونيسيف وبرنامج اللغة الإنجليزية المتكامل الثانى.
- عدد اللقاءات العامة ستة لقاءات للجنة العليا، وخمسة عشر لقاءً للجنة بغية التيسير والتنسيق، ومتوسط ما عقدته اللجان الخمس أربعون اجتماعا، بالإضافة إلى خمسة عشر لقاءً تشاوريا مع جمعيات أهلية وخبراء، وعشرة لقاءات عمل مكثفة، وخمس عشرة ورشة عمل متخصصة للمناهج.
- أجريت دراسات مسحية لمعايير المعلم على عينات من أربع كليات تربية بالوجهين البحرى والقبلى، وعينات من المعلمين والموجهين فى بعض المحافظات.
- مائة وخمسين عضوا يشكلون فرق عمل متخصصة عقدوا أكثر من مائة اجتماع تخصصى ناهيك عن لجنة مراجعة وتحرير وإخراج الوثائق فى شكلها النهائى.

إن ما يجب الالتفات إليه فى مشروع المعايير القومية للتعليم هو رسم خطوات عمل مستقبلية لتطبيق المعايير تتمثل فى :

- إعداد دليل الاستخدام، والتجريب الميدانى، واستكمال وضع قواعد التقدير المتدرجة، والمعايير والمؤشرات للمواد الدراسية ووضع العلامات المرجعية والمؤشرات لكل صف دراسى، ووضع المعايير للتعليم الفنى ووضع المعايير والمؤشرات للموجه الفنى والإخصائى النفسى والاجتماعى، ثم إبراز ضمن

خطوات العمل دور الإعلام والتدريب، ثم تطوير بعض السياسات، والدعوة لإنشاء أكاديمية للتنمية المهنية، وإعادة هيكلة بعض المؤسسات والإدارات التعليمية، وإعادة هيكلة كليات التربية وإجراء البحوث وقواعد المعلومات. وفى جميع هذه المحاور توجه الموارد المادية والبشرية لتحقيق المعايير القومية.

إن تنمية ثقافة المعايير القومية للتعليم يتطلب التأكيد على أن نجاح مشروع المعايير القومية كمدخل لتحقيق جودة التعليم يبدأ بمراجعة جميع مدخلات العملية التعليمية وعملياتها ومخرجاتها، وهذا المدخل يضمن الشفافية والموضوعية وييسر المساءلة ويحقق العدالة ويضمن الإتقان وييسر الإبداع ويؤهل المنتج التعليمى للمنافسة العالمية، وقبل ذلك كله فإن نجاح هذا المشروع القومى يتطلب مشاركة فاعلة من الجميع، لأن التعليم القائم على المعايير القومية يحقق الأهداف المرجوة ويشكل قاطرة التنوير والتقدم.

إن المعايير القومية للمدرسة الديمقراطية مطلب تربوى، ذلك أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع كى تساعد الأبناء والبنات على اكتساب ثقافته والإسهام فى تطويرها، كما أن المدرسة تسعى لاكتساب جيل الألفية الثالثة المفاهيم الحديثة والمبادئ والعقائد التى توجه نشاطهم، وتمدهم بالقيم التى يتخذها مرشدا لسلوكه إن رسالة المدرسة لا تتم عن طريق المحافظة فحسب، بل إن للتطوير والتحديث فى الاتجاهات الحديثة وظيفة فى نمو المجتمع واستمرار تقدمه.

لقد اختارت المدرسة المصرية الفلسفة الديمقراطية الاشتراكية أسلوبا لحياتنا فى مجتمعنا الجديد، وعاملا فعالا يسعى لتدعيم المجتمع الجديد وبنت مناهجها بحيث تساعد المتعلمين على فهم وممارسة المبادئ الديمقراطية الاشتراكية بأسلوب صحيح ووعى وإدراك لمزاياها، وحتى تصبح جزءا من مقومات حياتهم، ليصبحوا قادرين على ممارسة هذا الأسلوب فى الحياة ممارسة يومية من حيث الحرية واحترام شخصية الفرد، والاعتراف بأن له قيمة فى ذاته، وتهيئة الفرص أمامه كى ينمو إلى أقصى حد

تؤهله له استعداداته، والتعاون بين الأفراد والسعى نحو تحقيق أهداف مشتركة، وحل المشكلات بأسلوب علمى. إن التربية الديمقراطية تؤمن بالفرد وتعمل على صيانة كرامته وحريته، وفتح أبواب الأمل وأفاق الحياة أمامه حتى يبلغ أقصى إمكاناته، وهى فى ذات الوقت تؤمن بالمجتمع وبأسلوب العمل الجماعى وبتوجيه الجهود وتضافرها للوصول بالمجتمع إلى أقصى درجات التقدم والرفاهية.

إن مبدأ احترام شخصية الفرد هو السمة الأساسية للتربية الديمقراطية ومن مظاهر احترام شخصية المتعلم الحرية المنظمة، والاعتراف بالفروق الفردية، وتكافؤ الفرص، ومراعاة خصائص النمو فى كل المراحل العمرية للمتعلم. إن المدرسة الديمقراطية تستهدف تهذيب الخلق والسلوك وتزكية النفس عن طريق تربية الوازع والضمير والاستجابة لدافع داخلى بدلا من الخضوع لسلطة خارجية، والاعتراف بأهمية النظام والقانون وحسن الخلق والتمسك بالفضائل وكلها مبادئ سليمة للحياة الاجتماعية الرفيعة، والمدرسة تعتمد فى ذلك على تنمية الحساسية الاجتماعية التى تجعل المتعلم يقدر نتائج عمله، ويتحمل مسئوليات تصرفاته وينقد نفسه نقدا ذاتيًا، ويتحرر من عبودية ذاته، ويضحى إذا لزم الأمر فى سبيل مجتمعه ومبادئه وما يؤمن به. والمدرسة الديمقراطية تعنى بإشراك المتعلمين فى حكم أنفسهم، وإدارة مدرستهم، ووضع اللوائح والتنظيمات اللازمة لحسن سير العمل بها، على أن ذلك لا يتحقق طفرة، وإنما بالتدرج ومع دوام الإرشاد والتوجيه وتوافر القدوة الحسنة والتشجيع وتقدير جهود العاملين، وحرية التفكير وأن يكون لدى المتعلم القدرة على مواجهة المشكلات التى تعترضه فى حياته بأسلوب علمى بالإحاطة بعناصر الموقف وإدراك ما بينها من علاقات وتحديد الهدف، ورسم الخطة وتنفيذها وتقويمها. إن تحقيق الحرية فى المدرسة تتطلب تهيئة الفرص المناسبة أمام المتعلمين للاشتراك فى أنواع النشاط التى تناسبهم والتى تتفق مع أغراضهم وتعمل على إشباع حاجاتهم، والاشتراك فى وضع الخطط المناسبة لها وتنفيذها. وعندئذ تتاح لهم الفرص للتعبير عن أنفسهم بكل أنواع التعبير سواء كان فنيًا أو لفظيًا أو حركيًا،

وعندئذ يتاح للمتعلمين الفرص لزيادة فهم مدرسيهم وتوطيد أواصر العلاقة بينهم مما يعد ضروريا لقيام المدرسة بوظيفتها فى دعم الحياة الاجتماعية للمتعلمين وتوجيه سلوكهم.

إن المدرسة الديمقراطية تدرب المتعلمين على بحث المشكلات عن طريق : الاتفاق على الأهداف المراد تحقيقها، ووضع الخطط لتحقيق تلك الأهداف، وتصميم وسائل لتنفيذ الخطط، وتقويم النتائج، ومحاولة الإفادة من ذلك فى تعديل الخطة أو مراجعة الأهداف إذا تبين ضرورة لذلك. وفى هذا المستوى الديمقراطى يتحمل كل فرد نصيبه من المسئولية لتحقيق أغراض الجماعة، ويؤدى نصيبه من العمل طوعًا، وذلك بتنفيذ الخطة الموضوعية وبتعاون مع القائد الذى يجمع الأعضاء على اختياره لما يعهدونه فيه من الكفاية، فيقوم القائد بتنظيم المناقشات وتنسيق أعمال الأعضاء، ويتيح المجال لتبادل الآراء، ويعمل على خلق جو مشبع بروح المودة والصداقة لكى يستطيع كل عضو أن يعبر عن آرائه فى حرية.

إن التفكير الجماعى المنظم يمتاز بعمقه وشموله ومعالجته للمشكلة من نواحى متعددة ويخلو من التحيز، كما أنه يتيح الفرص لتفاعل الآراء وتبادل وجهات النظر. ويقتضى لتطبيق مبدأ التعاون فى المدرسة :

- تدريب المتعلمين فى الفصل على مهارات التعاون، فيدربون على تحديد أغراضهم من دراسة الموضوعات والمشكلات أو المناشط التى تمس حاجاتهم والتى توصلهم إلى أهدافهم، ثم تنفيذ الخطة التى رسمت عن طريق تقسيم العمل، وتوزيع مسئولية القيام بالأبحاث طبقا لميول وقدرات كل متعلم، ثم استخلاص النتائج وتقويمها لمعرفة مدى تقدمهم نحو أهدافهم.
- مساعدة المتعلمين على إدراك أهمية التعاون فى الحياة، والإيمان بقيمته، مع الوعى بأن التنافس يشحذ همم كثير من المتعلمين، فيجعلهم يبذلون الجهد فى سبيل التفوق على أقرانهم داخل الفصل وفى المدرسة. ويمكن أن ندرب المتعلم

على أن يتنافس مع نفسه فيقوّم أعماله ويكتشف أخطاءه ونواحى قصوره، ويحاول أن يتفوق دائما على نفسه. وينبغى أن يكون التنافس على ميادين الفضائل الاجتماعية والخلقية التى تقوم على التضحية والإيثار.

- تهيئة الفرص أمام المتعلمين لممارسة التعاون فى مختلف ميادين الحياة مثل نظام الأسر والمعسكرات الدراسية ومجلس الطلبة والجمعيات المختلفة والمناشط المتعددة، وكلها مجالات واسعة للتدريب على أساليب الحياة التعاونية الصحيحة واكتساب مهاراتها واتجاهاتها. والمدرسة الديمقراطية تؤمن بذكاء المتعلم وقدرته على التفكير السليم وهى تعمل دوما على تنمية شخصية المتعلم إلى أقصى حدودها. وهذا الأمر يتطلب تحرير ذكائه بحيث يصبح مرشدا لسلوكه، فيستطيع أن يعالج مشكلاته بنفسه ويسهم فى حل مشكلات الجماعة التى ينتمى إليها. إن التربية الديمقراطية والطريقة العلمية فى التفكير والسلوك متلازمان، فالتفكير العلمى لا يزدهر إلا فى مجتمع حر، كما أن الديمقراطية تعتمد على التفكير العلمى فى حل مشكلاتها. ويقتضى تطبيق مبدأ استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير لحل المشكلات ما يلى :

- العناية بتدريب المتعلمين على استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير لحل المشكلات، فيتدربون على تحديد المشكلة، وفرض الفروض التى قد تؤدى إلى حل المشكلة، وجمع البيانات والأدلة المتصلة بها، والحكم على قيمة هذه الأدلة بالنسبة لفائدتها فى حل المشكلة، واستخدامها للوصول إلى النتائج المدعمة بالحقائق. ويقتضى ذلك أن يكون المنهج المدرسى وثيق الصلة بمشكلات التلاميذ الحقيقية فى المجتمع الذى يعيشون فيه، كما يقتضى بإعداد المعلم وإفساح المجال أمام المتعلمين للتفكير والبحث والعمل على تنمية قدراتهم الابتكارية.

- إتاحة الفرص أمام المتعلمين لفحص آرائهم فحصا علميّا دقيقا.

- مساعدة التلاميذ على الإيمان بأن المشكلات التى تمس الصالح العام ينبغى أن تحل علميًا عن طريق التفكير العلمى المنظم، وليس عن طريق الفرض الخارجى لأية سلطة.

- العناية بتنمية الاتجاهات المناسبة لدى التلاميذ مثل: التحرر من الخرافات، وعدم الاقتناع بالتفسيرات الغامضة، واتساع الأفق.

- الاستفادة مما توصل إليه الإنسان فى الألفية الثالثة باستخدام هذا الأسلوب فى ميادين العلم والعمل والإنتاج.

- والمدرسة الديمقراطية تأخذ بالتخطيط لحل المشكلات قبل وقوعها ويتسم التخطيط بأنه شامل ومنسق يعتمد على بيانات واقعية دقيقة لحل المشكلات، واتباع الأسلوب الديمقراطى فى العمل، والمرونة، والتقويم، والمتابعة. وهناك أسلوبان فى تخطيط المناهج وتنفيذها، أحدهما: مركزى. والآخر: لا مركزى. وبيان ذلك كما يلى :

- النظام المركزى فى إعداد المناهج حيث تحدد السلطة المركزية أهداف التعليم والمقررات الدراسية والكتب والأدوات والوسائط التعليمية ثم ترسل الخطة كاملة إلى المدارس فى جميع أنحاء البلاد كى تقوم بتنفيذها. وتحاول السلطة المركزية أن تتأكد عن طريق التوجيه الفنى من جهة والامتحانات العامة من جهة ثانية من أن تنفيذ هذه الخطط قد تم على الوجه الذى ترتضيه، فإذا طرأ ما يوجب التعديل أو التغيير تولت السلطة المركزية مهمة القيام بتلك التعديلات وأخطرت بها المدارس للعمل على تنفيذها. ويؤخذ على هذا النظام أنه يتنافى مع مبدأ المشاركة الديمقراطية وهو لا يتيح الفرص المناسبة أمام المعلمين والمدراء كى ينموا مهنيًا كما أنه لا يتيح الفرص أمام التلاميذ لتحقيق أغراضهم والتعبير عن أنفسهم، والاشتراك فى تحديد مشكلاتهم وتخطيطها وتنفيذها. كما أن ذلك لا يهيئ الفرص لربط الدراسة بمشكلات البيئة المحلية والاشتراك

العلمى فى حل مشكلاتها والارتفاع بمستواها، وبذلك تنعزل المدرسة عن البيئة وتفتقد المدرسة كثيرا من أهميتها وحيويتها.

- النظام اللامركزى فى إعداد المناهج، ويقتضى أن يشترك كل من المتعلم والمعلم والمدير والمشرف التربوى وسائر المهتمين بالتعليم فى تخطيط المناهج، وبذلك تتحقق الديمقراطية فى تخطيط المناهج وتنفيذها. ويقتصر دور وزارة التربية والتعليم هنا على توفير الأخصائيين فى ميدان التربية، وتتحول إدارتها إلى مراكز للبحوث العلمية، وأن تعمل على وضع نتائج هذه البحوث فى خدمة التعليم، وأن تشارك فى تحديد المعايير القومية ووضع الخطط اشتراكا ديمقراطيا يبدأ بجمع المقترحات من القاعدة ودراستها بأسلوب ديمقراطى فى ضوء أهداف المجتمع وثقافته ومشكلاته. وقد يتطلب ذلك عقد المؤتمرات والندوات وإجراء البحوث والدراسات وطبع الكتب والنشرات وتنسيق الجهود والتخطيط لسياسة التعليم على المستوى البعيد. ويتوقف النظام اللامركزى على مدى فهم المشتركين فى تنفيذه وقدرتهم على الاضطلاع بمسئولياته. والتحول إلى اللامركزية لا يحدث طفرة واحدة، وإنما بالتدرج وإتاحة الفرص المناسبة لنمو المشتركين فى هذا النظام الجديد حتى يحسنوا أداء واجباتهم والاضطلاع بمسئولياتهم ومن أجل التربية الديمقراطية التى تنشدها التربية الحديثة.

إن المعايير العالمية لتحديث الجامعات قضية مهمة فى مسيرة تطوير التعليم، ذلك أن الدراسات العليا هى المدخل الحقيقى والرئيسى لتخريج النخبة من العلماء والمتخصصين، ومن المتوقع أن هؤلاء هم الذين يقودون المجتمع العربى إلى التنمية الحقيقية. وعليه فإن حسن اختيار طلاب الدراسات العليا بمستوياتها المختلفة فى الدبلومات المهنية والتخصصية أو الماجستير والدكتوراه لابد وأن يخضع لنظام انتقائى دقيق يقوم على التحديد المسبق لخصائص هؤلاء الطلاب، وأيضا لمطلوبات التخصص القائم على تحليل العمل.

إن ما يجب أن نلتفت إليه فى عالمنا العربى الكبير هو أن طرق اختيار طلاب الدراسات العليا تتنوع حسب النظم العالمية، والتى قد تختلف باختلاف المستوى الدراسى، ومتطلبات الجامعة والتخصص العلمى وأيضا متطلبات القسم العلمى. وهناك مؤشرات أساسية تتفق عليها كثير من الجامعات على المستوى العالمى، وهى:

- الحصول على الدرجة الجامعية الأولى بتقدير متميز، مثل: مرتبة الشرف الأولى أو الثانية أو ما يعادلها والتقدم بها يثبت ذلك.
- إتقان اللغة القومية بالإضافة إلى لغة أجنبية، مع التأكيد على تقديم عينة من الكتابة بهذه وتلك.
- اجتياز اختبار فى الكفاءة اللغوية وكفاءة الاتصال، وبعض الجامعات تطلب أداء هذه الاختبارات من خلال استخدام الكمبيوتر، وفى ذلك دلالة على ضرورة إتقان استخدام الكمبيوتر.
- اجتياز امتحان تأهيلى أو امتحان متخصص عند التقدم لكلية جامعية، أو امتحان شامل بعد دراسة عدد من المقررات الدراسية، أو ممارسة سابقة فى مصنع أو مؤسسة ما، واجتياز متطلبات للجامعة أو الكلية.
- تقديم خطابات توصية ممن قاموا بالتدريس للمتقدمين للدراسات العليا المرحلة الجامعية الأولى.
- اجتياز مقابلة شخصية.
- إتقان مهارات استخدام المكتبة، واستخدام المصادر المختلفة للتعلم. ويضاف إلى هذه المؤشرات العامة العالمية عدد من الخصائص التى يجب توافرها فى الطالب المتقدم للالتحاق بالدراسات العليا، والتى قد تتشابه فى بعضها مع متطلبات القبول فى المرحلة الجامعية الأولى، وإن كان الاختلاف اختلافا فى الدرجة وليس فى النوع. وهذه السمات هى :

- الكفاءة فى استخدام اللغة القومية على مستوى التواصل.
- امتلاك مهارات البحث العلمى.
- إتقان مهارات التفكير العلمى والناقد والابتكارى.
- معرفة مهارات صنع القرار ومهارات اتخاذ القرار.
- إتقان مهارات إيجاد المشكلة ومهارات حل المشكلة.
- استيعاب التكنولوجيا واستخدامها وكذلك المستحدثات العالمية.
- الوعى بقضايا العالم الخارجى والقومى والمحلى والتعامل معها.
- إنتاج المعرفة وتوليد المعرفة، واستشراف المستقبل.
- حسن إدارة الوقت، والعمل فى فريق.
- امتلاك مهارات التخطيط التكتيكى والاستراتيجى.
- القدرة على التنافس مع احترام الآخر.
- إدراك المسئولية الفردية والاجتماعية مع الالتزام والانضباط.

إن كل جامعة وكل كلية وكل قسم علمى ينظم حسب طبيعته الخاصة مواصفات وشروط انتقاء طلاب الدراسات العليا، ومن الممكن أن يعهد به إلى مكتب متخصص للدراسات العليا لتحديد آليات القبول وضبط عمليات الانتقاء، وتحديد المقررات التى قد يحتاج طالب الدراسات العليا استيفاءها فى ضوء مواصفات محددة.

إن ما ينبغى أن يدرس بعناية على المستوى القومى هو الارتفاع بالدراسات العليا كيفا، وفتح الباب أمام الراغبين فيها لتحقيق الزيادة الكمية، لذلك فإن استعراض نظم التمويل للدراسات العليا عالميًّا يشير إلى أن :

- كل جامعة تحدد المصروفات الدراسية والتى لوحظ أنها تزيد عن تلك المخصصة للدراسة فى المرحلة الجامعية الأولى. ففى جامعة أكسفورد بالمملكة

المتحدة يدفع الطالب المصروفات الدراسية مقدما، وهى تختلف باختلاف التخصص وجنسية الطالب. فعلى سبيل المثال يدفع الطالب المقيم إقامة دائمة فى المملكة المتحدة وطلاب الاتحاد الأوربى مبلغ (1100) جنيه إسترلينى كمصروفات للالتحاق بالدبلوم الخاص فى التخصصات الإنسانية والاجتماعية أما باقى التخصصات فيدفع الطالب (2870) جنيها إسترلينيًّا، ويدفع الطالب المغترب (9975) جنيها إسترلينيًّا للمجالات العلمية، وعلى حين تصل الدراسات الإكلينيكية الطبية إلى (18285) جنيها إسترلينيًّا، وباقى الدراسات الاجتماعية والإنسانية (7482) جنيها إسترلينيًّا. أما مصروفات الدراسة لدرجة الماجستير فتتراوح بين عشرة آلاف جنيه إسترلينى و (19600) جنيه إسترلينى، وأيضا تزداد هذه المصروفات للطلاب المغتربين.

- تقدم بعض الجامعات منحا دراسية للطلاب المقيمين وطلاب الاتحاد الأوربى والطلاب المغتربين كذلك، وهذه المنح يتم الإعلان عنها سنويّا بشرط أن يكون الطالب مقيدا للدراسة فى مراحل الدبلومات والماجستير والدكتوراه. معنى ذلك أن الطالب الراغب فى استكمال دراسته العليا يتحمل تكلفة هذا التعليم أو تسديد نسبة كبيرة منه. كما يلاحظ أن الطلاب فى مستوى الدراسات العليا فى مصر يسدد كل منهم جزءا من الرسوم الدراسية نظير استخدام مصادر التعلم المختلفة مثل المكتبات والورش والمعامل، إلا أن ما يسدده الطالب لا يتناسب مع التكلفة الفعلية للدراسات العليا. وعلى ذلك فمن المفيد دراسة زيادة هذه الرسوم آخذين فى الاعتبـار :

- نظم التمويل فى الدراسات العليا عالميّا.
- تزايد أعداد الطلاب المقيدين فى الدراسات العليا بالجامعات المصرية فى الدراسات العليا فى العام الجامعى 2002 / 2003 م فى مرحلة الدبلومات (72056) طالبا وطالبة، والماجستير (63667) طالبا وطالبة، ومرحلة الدكتوراه

(22248) طالبا وطالبة وحيث وصل إجمالى أعداد الطلاب فى الدراسات العليا (157971) طالبا وطالبة.

- ضمان الجودة المطلوبة فى مستوى الدراسات العليا تتطلب أعباء مالية مناسبة.

إنه إذا كان مبدأ زيادة الكم مطلبًا اجتماعيّا وحضاريّا بل واقتصاديّا، فإن التأكيد على الكيف سواء عند الاختيار أو عند الإعداد وما يتطلبه ذلك من تمويل لا يمكن أن تتحمله الدولة بمفردها، بل يتطلب ذلك التوسع فى نظم التمويل الذاتى وما يدفعه الطالب فى هذا المستوى العالى من الدراسة الجامعية، مع التأكيد على توفير نظم المنح الدراسية أو البعثات الخارجية للتخصصات غير المتوافرة داخل جامعتنا، مع التأكيد الكبير على مبدأ المشاركة المجتمعية فى تمويل التعليم الجامعى والعالى.

إن المعايير العالمية لتحديث الجامعات تتطلب بالإضافة إلى ذلك مراعاة ما يلى فى الكليات والمعاهد العليا :

- الاهتمام بحاجات الطلاب الموجهة إلى ثقافة الإبداع والاختراع وإعداد الطلاب للعمل فى عالم متغير من خلال بناء مناهج جديدة.
- التزايد السريع فى استخدام التكنولوجيا فى النواتج المعرفية والثقافية كمطلب أساس للقرن الواحد والعشرين يتطلب التغيير فى المؤسسات الاجتماعية.
- الجامعة بيت خبرة تقدم خدمات ذات جودة عالية مرتبطة بثقافة الإبداع، وبيئة تتعامل مع التكنولوجيا المتطورة.
- الاستخدام الفعال للتكنولوجيا فى التدريس والتعلم والتقويم.
- إنشاء مراكز متخصصة مثل مركز التعليم مدى الحياة، ومركز تعلم المخاطرة المحسوبة. وينظم المركز الأول برامج للعاملين داخل الجامعة وخارجها لتنمية قدراتهم، والمركز الثانى ينظم برامج فى كيفية بناء الفريق وتكوينه للثقة

والتواصل، وحل المشكلات من خلال ورش عمل وحلقات بحث فى موضوعات مثل إدارة الجودة فى خدمة العملاء والتخطيط الاستراتيجى.

- تغيير ذهنية وسلوك أعضاء هيئات التدريس، من خلال حلقات البحث والاجتماعات الدورية وإشراك المجتمع فى التحاور.
- تغيير أدوار عضو هيئة التدريس كخبير وميسر، وجعل الطلاب مسئولين عن جودة تعلمهم.
- استخدام التقويم القائم على التنوع والشمول والتراكم، مع تحديث الورش والمعامل فى ضوء التقنيات الحديثة.
- إتاحة وجود كمبيوتر لكل عضو هيئة تدريس ولكل طالب والعمل المتاح فى جميع أيام الأسبوع وطوال ساعات اليوم الدراسى.
- استخدام نظام ملفات الإنجاز كمتطلب للتخرج وبديلا لبعض نظم التخرج فى الجامعات.
- التوءمة مع جامعات عالمية لها مكانتها لتبادل الخبرات مع مؤسسات تعليمية مشابهة من حيث التخصص وتبادل الطلاب وأعضاء هيئات التدريس مع التفاعل بين الجامعات من خلال استخدام التكنولوجيا وإنشاء مراكز التقنيات الحديثة.
- تطوير الكفاءات التكنولوجية الخمسة وهى: المهارات التكنولوجية، والمناهج والتعلم والتقويم والتدريب المهنى، وإدارة العملية التعليمية، وقدرات وكفاءات الإدارة، والتأكيد على جودة العمليات والمخرجات التربوية.
- استيعاب عضو هيئة التدريس ميدان التخصص الأكاديمى، وتحديث المفاهيم ومرونتها، وتكامل العلاقات بين ميادين التخصص والميادين الأخرى.

- الوعى بالقضايا النظرية الأساسية والافتراضات الفلسفية الموجهة له، وتقدير المشكلات المنهجية والابستمولوجية.
- تنظيم نشاط التعلم ومعالجة متغيراته، وإدارة المواقف التعليمية، والمواءمة بين نقل ونقد الأفكار والمستوى العقلى للطلاب، واستثارتهم فى علاج المشكلات الحياتية.

إن هذه المعايير العالمية غايتها تحقيق مبدأ الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى والعالى والنقلة النوعية فى التعليم من منظور عالمى مقارن، ولتكون ركيزة لتوجيه العمل الجامعى كى يكون عملًا مؤسسيًا تتحدد فيه الأهداف وتتوزع المسئوليات وتتشكل الأدوار وتتبلور المسئولية والمحاسبية من خلال الاحتكام إلى مرجعية المعايير التى يتم الاستناد إليها فى تحقيق الموضوعية وترسيخ الشفافية فى الحكم على الإنجاز وتقويم الأداء.

رابعا - خارطة الطريق فى التعليم الحديث

نال موضوع التفكير والتعلم اهتمام الباحثين فى مجال علم النفس المعرفى، فهو من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بمتغيرات العصر ولأنهما متداخلان فى كل مظاهر الفروق الفردية، والتفكير هدف مهم من أهداف التعليم العصرى. إن من أفضل الطرق فى تيسير تعلم الطلاب التعامل مع الفروق الفردية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم، لأن التعلم يرتبط دائما بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل فى استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وأيضا عندما نتعلم.

وإذا كان العصر الحالى عصر الثورة العلمية والتكنولوجيا الحديثة، عصر الفضاء والإلكترونات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة والانفجار المعرفى وثورة المعرفة فإن هذا كله يتطلب الاهتمام بتنمية مهارات التفكير السليم لدى كل المتعلمين حتى نساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الآنية والمستقبلية. إننا لكى نعيش القرن الواحد والعشرين يجب علينا أن نسلح أبناءنا

وبناتنا بمهارات التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة، وأن يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التى تواجههم ولكن بطريقة إبداعية غير نمطية. إن العصر الذى نعيش فيه يمكن أن نطلق عليه عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير. فالتفكير عملية معرفية أو فعل عقلى نكتسب به المعرفة، كما أن التفكير يقع على قمة هرم النشاط العقلى، فالإنسان عن طريقه يستطيع توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى إن لم يكن كلها تقريبا، أى أن التفكير موجه لكل ما يقابلنا من مشكلات لنجد لها ما يناسبها من بدائل وحلول.

إن على المعلمين أن يركزوا على مهارات التفكير العلمى، وتبصير الطلاب بكيفية الأداء السليم تجاه المشكلات، وكيفية انتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة، وكيفية اكتشاف وتنسيق الموقف المشكل بما ييسر الأداء السليم. وعلماء النفس منهم من أكد على الأهمية والقيمة الكبرى لتدريس التفكير، وتصميم برامج قياس لتحديد مستويات تمكن الطلاب من التفكير ومهاراته بإعداد مقررات لتدريس التفكير ذاته من خلال سياقات محددة من الأنشطة أو المواد الدراسية على اختلاف التخصصات.

إن إحدى الطرائق الممكنة التى من خلالها نستطيع تحديد الطرق المعقدة التى يتعلم بها الفرد هى دراسة الطريقة أو الأسلوب الذى يفكر به كل طالب من الطلاب. ونتيجة لذلك فقد تركز اهتمام بعض الباحثين فى الآونة الأخيرة على دراسة تأثير متغيرات الفروق الفردية غير المعرفية على التحصيل الدراسى، وأحد هذه المتغيرات هى أساليب التفكير التى تشير إلى طريقة الإنسان فى استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية. إن بعض الطلاب يفضلون الطريقة اللفظية فى التفكير، والبعض الآخر يفضل الطريقة البصرية. ويعد جوردن ألبورت أول من قدم فكرة أسلوب التفكير إلى ميدان علم النفس عندما تحدث عن أساليب الحياة التى قصد بها أنماط الشخصية المميزة أو أنماط من السلوك، وهناك ثلاثة مداخل لتفسير أساليب التفكير، هى :

1- **المدخل المتمركز على المعرفة** : والأساليب المعرفية هنا تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس فى معظم الأحيان من خلال اختبارات تتضمن الصواب والخطأ وهى اختبارات أقصى الأداء، وتقيس الفروق الفردية فى المعرفة والإدراك والتى درست واهتمت بالفروق الفردية بين الطلاب المندفعين والمترويين وكذلك دراسة الفروق الفردية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكى.

2- **المدخل المتمركز على الشخصية** : وظهرت فى هذا الإطار سمات الشخصية التى يتم قياسها باختبارات الأداء المميز. وهنا تعد الأساليب جزءًا من الشخصية. وقد ظهرت نظريات منها ما ربط بين التفكير والشخصية فى ضوء نظرية الأنماط النفسية، وتوصلت إلى ستة عشر أسلوبا فى الشخصية تقاس فى ضوء نمط : الإدراك (الحس - الحدس) و الحكم (التفكير - الشعور) والتعامل مع الذات والآخرين (الانبساط - الانطواء) والتعامل مع العالم الخارجى (الحكم - الإدراك). وهناك من النظريات ما توصل إلى ستة أساليب فى الشخصية (واقعى / فنى / اجتماعى / مبادر/ تقليدى / بحثى).

3- **المدخل المتمركز على النشاط** : وركز هذا المدخل على أساليب التفكير كمتغيرات وسيطة لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية. وظهر فى هذا الإطار أساليب التعلم والتدريس، واهتم الباحثون بدراسة علاقة أساليب التعلم (المدخل المتمركز على النشاط) بسمات الشخصية (المدخل المتمركز على الشخصية)، وتوصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من خلال سمات الشخصية.

وفى إطار البحث عن تحديدات المداخل الثلاثة المعرفة والشخصية والنشاط لأساليب التفكير ظهرت نظرية حديثة هى نظرية التحكم العقلى الذاتى أو نظرية أساليب التفكير التى توصلت إلى ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير. ويهمنا فى هذا الصدد أن نركز على :

1- إن ما يجب النظر إليه ودراسته فى ميدان التعليم هو توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم طبقا لأساليب تفكيرهم وأساليب التعلم وخصائص الشخصية المرتبطة بها، وبالتالى تسهم فى تحقيق التوافق النفسى لدى الطلاب وعدم تعرضهم لصعوبات تعلم فيها بعد. فانتقاء الطلاب للتخصصات الدراسية يُعد سليما بعد معرفة السمات اللازمة للنجاح فى كل تخصص، ولا يقتصر التوزيع على التحصيل الدراسى فقط.

2- إن دراسة أساليب التفكير والتعرف عليها لدى طلاب الجامعة ومدى علاقتها بأساليبهم فى التعلم تساعد أعضاء هيئة التدريس على تشجيع الطلاب على التفكير واعتباره جزءًا مهمًا من العملية التعليمية، وتساعدهم أيضا على معرفة الطرق التى يتعلم بها الطلاب، وبالتالى قد تساعد علماء النفس التربوى على تصميم وإعداد الوسائل الممكنة من أجل الارتقاء بالتعلم وتساعدهم أيضا على فهم بعض القدرات العقلية، فأساليب التفكير أفضل من اختبارات القدرات التقليدية فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى.

3- إن معرفة المعلمين بأساليب تفكيرهم وأساليب التعلم المرتبطة بها قد تساعدهم على استخدام أدوات مختلفة فى تقويم تلاميذهم بطريقة تجعلهم ينمون ويطورون وينوعون من طرق تدريسهم لحفز تلاميذهم على التفكير.

4- إن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطرق تدريسه، وبالتالى قد يختار المعلمون طرائق التدريس التى تتسق مع أساليب طلابهم فى التعلم. لقد أثبتت الدراسات النفسية أن أساليب التفكير تعتمد اعتمادا كبيرا على خصائص كل من المعلمين والطلاب فالمعلمون يفضلون الطلاب الذين يتناغمون معهم فى أساليب تفكيرهم، ويكونون أكثر فاعلية إذا تعرفوا على الأساليب التى يفكر بها طلابهم وبالتالى سوف يمتنعون عن تكليف طلابهم بعمل أشياء لا يستطيعون عملها أو الأشياء التى لا يحبونها وإنه كى نكون معلمين ناجحين

يجب أن نكون مدركين لكيفية تعلم طلابنا وأساليبهم فى التفكير والتعلم ومستويات ذكائهم.

5- إن معرفة الطالب بأساليب تفكيره يساعده على زيادة فهمه لنفسه وفهمه للآخرين وتحسين وتطوير علاقاته مع والدية وأصدقائه وزملائه وتجنب الصراعات فى المنزل والمدرسة والعمل، وتطوير وتحسين العمل الجماعى وديناميات الجماعة وزيادة تأثير الفاعلية والاتصالات وتوفير الوقت والجهد والمال.

6- إن إدراك أساليب تفكير الطلاب والمعلمين يساعد المدراء عند اختيار وانتقاء الفرد التفكير بصورة أكثر من كفاءته، ذلك أن أسلوب الفرد فى التفكير يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مثله مثل ذكائة ودافعيته عند وضع الفرد المناسب فى المكان المناسب.

إن هناك اتفاقا على أن الأشخاص المتفوقين عقليّا لا يؤدون العمل دائما بنجاح، وأن العوامل غير المعرفية ترتبط بالأداء الوظيفى الناجح.

إننا يجب أن نفرق بين التفكير وأساليب التفكير، ذلك أن التفكير عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر فى طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنسانى. أما أسلوب التفكير فهو طريقة الفرد المفضلة فى التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التى يستخدم أو يوظفها الفرد قدراته أو ذكاءه، كما أن أساليب التفكير هى الطرق أو المفاتيح التى بها يتم فهم أداء الطلاب.

إن نظرية أساليب التفكير التى قدمها (سيرنبرج) فى العقد الأخير من القرن العشرين تكشف عن خصائص أساليب التفكير لدى الطلاب، وتصنفهم كما يلى :

1- **الأسلوب التشريعى** : يفضل هؤلاء الطلاب الابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط كل مشكلة وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويميلون لوضع نظام كل المشكلة، ويفضلون بعض المهن مثل الكاتب والمبتكر والعالم والفنان والأديب والمهندس المعمارى، وابتكار قوانينهم ونظمهم، والتعامل مع المشكلات التى تستثير فيهم الابتكارية.

2- **الأسلوب التنفيذى** : يفضل هؤلاء الطلاب التجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلة ويفضلون اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، ويفعلون ما يطلب منهم، ويتميزون بالواقعية والموضوعية فى معالجتهم للمشكلات والتفكير فى المحسوسات، والأنواع التنفيذية من المهن مثل: المحامى، ورجل الشرطة، ورجل الدين، والمدير.

3- **الأسلوب الحكمى** : ويفضل هؤلاء الطلاب الميل إلى الحكم على الآخرين وعلى أعمالهم، وتقويم القواعد والإجراءات، والحكم على الأنظمة، وتحليل وتقويم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، وتقديم الآراء والمقترحات، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون بعض المهن مثل : القاضى، والناقد، ومقوم البرامج، وضابط الأمن، والمراقب للحاسبات، ومحلل النظم، والمرشد والموجه.

4- **الأسلوب الملكى** : ويفضل هؤلاء الطلاب عمل شىء واحد فى المرة الواحدة، وأن الأهداف تبرر الوسائل، ولا يدركون عواقب الأمور، وهم غير واعين نسبيا بأنفسهم، ومتسامحون ومرنون، ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون، ويفضلون الرسم والتاريخ والعلوم والأعمال التجارية، وهم منخفضون فى القدرة على التحليل والتفكير غير المنطقى.

5- **الأسلوب الهرمى** : ويفضل هؤلاء الطلاب عمل أشياء كثيرة ويأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، والغايات عندهم لا تبرر الوسائل، ويبحثون

عن التعقيد، وهم واعون متسامحون مرنون نسبيًا، لديهم إدراك جيد للأولويات منظمون فى حلهم للمشكلات وفى اتخاذ قراراتهم، وهم واقعيون منطقيون.

6- **الأسلوب الفوضوى**: ويأخذ هؤلاء الطلاب بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات ويصعب تحديد الدوافع التى وراء سلوكهم وأهدافهم غير واضحة، ويتميزون بالبساطة والمرونة، وهم غير منظمين ويكرهون النظام، ويقومون بعمل الأشياء دون إكمالها، متطرفون.

7- **الأسلوب العالمى** : يدرك هؤلاء الطلاب الصورة العامة للموقف أو المشكلة، ولا يميلون إلى التفاصيل، ويفضلون العمل مع القضايا الكبرى والمجردة نسبيًا، ويميلون إلى التخيل والتجريد ويسترسلون فى التفكير، ويتعاملون مع العموميات ومع المواقف الغامضة ولا يميلون إلى النمطية فى الحياة أو العمل، ويفضلون التغيير والتجديد.

8- **الأسلوب المحلى** : يميل هؤلاء الطلاب إلى المشكلات التى تتطلب بحث التفاصيل ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات.

9- **الأسلوب الداخلى** : يفضل هؤلاء الطلاب العمل بمفردهم، وهم متطورون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلى، ويفضلون استخدام ذكائهم فى العمل وليس مع الآخرين، وإدراكهم بالعلاقات الاجتماعية قليل.

10- **الأسلوب الخارجى** : يفضل هؤلاء الطلاب العمل مع غيرهم، منبسطون يتميزون بالتركيز الخارجى، ويتعاملون بسهولة مع الآخرين ويدركون العلاقات الاجتماعية بوضوح.

11- **الأسلوب المتحرر** : يفضل هؤلاء الطلاب عمل الأشياء بطرق جيدة، وتغيير القوانين والإجراءات، ويستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة وهم ابتكاريون فى التعامل مع المواقف.

12- **الأسلوب المحافظ** : يتبع هؤلاء الطلاب طريقة المحاولة والخطأ ويتبعون القوانين والإجراءات، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون ما هو مألوف فى الحياة والعمل، ويتميزون بالحرص والنظام.

إن لكل متعلم صفاته الفردية التى لا يتساوى فيها مع متعلم آخر، والتى تنعكس فى سلوكه وتفكيره وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به وهذه الصفات قد تكون فسيولوجية كالمظاهر الجسمية والعضوية الظاهرة، كما قد تكون نفسية مثل: سرعة الفهم والإدراك وقوة الملاحظة وإدراك التفاصيل والقدرة على التذكر ودرجة الانفعال، كما قد تكون هذه الصفات مرتبطة بشخصية الفرد مثل: ميله إلى الانطواء أو الانبساط والميل إلى الاجتماع مع الناس أو العزلة والميل إلى السيطرة أو التبعية وغيرها من سمات الشخصية.

ومبدأ الفروق الفردية يشير إلى أن لكل فرد حاجات خاصة به لابد من إشباعها فى أثناء تعليمه حتى يمكنه أن يصل إلى أقصى نمو تؤهله له السمات التى تميزه عن غيره من الأفراد وتجرى المحاولات للبحث عن أفضل السبل لإشباع هذه الحاجات الفردية وشملت مجالات عدة منها أسلوب تعامل المعلم مع تلاميذه وطرائق تقديم المعلومات إليهم، كذلك شملت أنواع المعلومات والخبرات التى قد تشبع هذه الحاجات.

إن دراسة أسباب وجود هذه الفروق الفردية بين التلاميذ تشير إلى أنها ترجع إلى عوامل وراثية وعوامل بيئية، وهى عوامل تؤثر على استجابة المتعلم وسلوكه إزاء أى مثير داخلى أو خارجى فى أى موقف من مواقف الحياة وفى أى مرحلة من مراحل نموه، وهذا التأثير يختلف مداه من مظهر أو سمة إلى أخرى من السمات

المظهرية والسلوكية، والذى يجب أن نؤكد عليه هو أن هذه الفروق الفردية إنما هى فروق كمية فقط وليست فروقا نوعية، بمعنى أن جميع السمات والقدرات والاستعدادات متوافرة فى كل متعلم، وأن الفروق الفردية بين المتعلمين تنحصر فقط فى مقدار توافر السمة أو القدرة لدى كل منهم، وإن امتلاك المتعلمين لأى سمة، إنما يتمثل بمقياس متصل اتصالا تامًا، وبالتالى فإنه يصبح من الخطأ أن نطلق على متعلم أنه ذكى أو أنه غبى أو انه انطوائى أو انبساطى أو أنه طويل أو قصير، بل يجب أن نكون أكثر دقة فى تحديد درجة الذكاء أو درجة الانطواء، ومن المهم أيضا أن نضيف أنه يوجد أيضا فروق لدى كل متعلم بين قدراته وإمكاناته واستعداداته الجسمية والنفسية والانفعالية، حيث إن المتعلم لديه سمه تتميز على باقى السمات الأخرى، مما يؤدى إلى أن يصبح لكل فرد أسلوبه الخاص به والمتميز فى السلوك وأسلوب التفاعل مع الغير، وبالنسبة للدراسة نجد اختلافا فى قدرات المتعلم وميوله نحو تعلم المواد المختلفة، كذلك اختلاف قدرته على الاشتراك فى الأنشطة والمواقف التعليمية ومدى استفادته منها وأيضا مدى استفادته من أساليب وطرائق التدريس المختلفة، مما يفرض دراسة سمات المتعلم المختلفة وقياسها والتعرف عليها يتم من خلال تطبيق العديد من المقاييس والاختبارات المختلفة إذا أردنا أن نحقق حاجاته ونساعده حتى يصل إلى أقصى تعلم يمكن أن تؤهله له هذه القدرات والسمات.

ولكن ما جوانب شخصية المتعلم التى يظهر بينها الفروق ؟ والإجابة أن هناك جانبين أساسيين للشخصية هما : الجانب العضوى والجانب النفسى، ويشمل الجانب العضوى الصحة العامة، والمظهر العام للجسم وأبعاده المختلفة، والتوازن فى إفرازات الغدد وكذلك العيوب العضوية، وكل مجموعة من المتعلمين تظهر مدى الاختلاف بينهم فى هذه الجوانب والتى يمتد تأثيرها ليشمل جميع سلوك المتعلم وأساليب تعامله مع عناصر بيئته، سواء البشرية أو الطبيعية. أما الجانب النفسى فإنه يشمل الجوانب الذهنية والانفعالية، ويشمل الجانب الذهنى : الاستعداد العقلى

العام أو الذكاء العام والاستعدادات الفعلية الخاصة والخبرات السابقة، ويتضمن الاستعداد العقلى القدرة على الفهم والاستنتاج والمقارنة وغيرها من العمليات العقلية. أما الاستعدادات العقلية الخاصة، فتشمل الاستعداد لتذكر الخبرات والاستعداد اللفظى والحسابى والميكانيكى والمكانى والاستعداد للاستقراء والاستنباط الفنى. أما الخبرات السابقة فإنها تشمل معلومات نظرية وخبرات عملية يتم تحصيلها عن طريق الدراسة والقراءة والتعامل المباشر مع البيئة كما تشمل أيضا المهارات التى يتم اكتسابها. أما الجانب الانفعالى فإنه يشمل السمات الانفعالية العامة والثبات الانفعالى، والسمات الانفعالية الخاصة من انبساط وانطواء وعدوان ومسالمة وسيطرة وخضوع، كذلك تشمل الميول والاتجاهات التى يكتسبها المتعلم من تفاعله مع بيئته. والمهم هنا هو أن هذه الفروق الفردية تؤثر على قدرة المتعلم على الاستفادة من المواقف التعليمية التى تهيؤها له المدرسة، وبالتالى على قدرته على التحصيل، والتحصيل الذى يحققه المتعلم يمثل إلى الهدف الأول للمؤسسة التربوية، لذلك فإن الدراسات والبحوث تدور حول التعرف على أفضل الطرق التى يمكن استخدامها لمساعدة كل متعلم على التحصيل إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق تحقيق حاجاته التعليمية الفردية.

إن تقسيم التلاميذ فى مجموعات للتعلم يمثل محاولة للتغلب على الفروق الفردية الشائعة بين المتعلمين، حيث يواجه المعلم داخل الفصل الواحد عند قيامه بالتدريس بعدد من التلاميذ المختلفين فى العمر الزمنى والعقلى والخبرة السابقة، وقد أخذت محاولة تقسيم التلاميذ صورتين : الأولى هى ما أطلق عليه بالتنظيم الرأسى للتلاميذ ويقصد به تنظيم التلاميذ وتقسيمهم فى مستويات دراسية. والثانية هى التقسيم الأفقى للتلاميذ، والذى يتم فيه توزيع التلاميذ فى الصف أو المستوى الدراسى الواحد إلى فصول دراسية، وقد يجرى فى بعض الأحيان تقسيم ثالث للتلاميذ داخل كل فصل دراسى، حيث يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تدخل ضمن التقسيم الأفقى للتلاميذ، والواقع أن هذه التقسيمات تتم بهدف

أساسى، وهو إيجاد نوع من التجانس بين التلاميذ الذين يتعرضون لمناهج ومواقف تعليمية واحدة، وذلك بهدف تيسير عمليتى التعليم والتعلم معا عن طريق تنظيم خبرات التلاميذ.

إن التنظيم الرأسى للتلاميذ هو تقسيمهم إلى مجموعات فى مستويات دراسية تبدأ من المستوى الأول فى المرحلة الابتدائية، وتنتهى بالمستوى الثالث فى المرحلة الثانوية، ويعتمد هذا التقسيم على عامل السن وحده، والذى يضمن نوعا من التجانس وإن كان محدودا بين هؤلاء التلاميذ، حيث يعتمد هذا التقسيم على المفهوم السائد عن طبيعة النمو العقلى والإدراكى للطفل، والذى قسم هذا النمو إلى مراحل ارتبطت إلى حد كبير بعمره الزمنى، ويطلق على المدرسة التى تستخدم هذا التنظيم لتقسيم تلاميذها فى مجموعات بالمدرسة ذات المستويات الدراسية المتتابعة بالمدرسة المتدرجة. إن التلاميذ فى الصف أو المستوى الدراسى الواحد يتعرضون للمقرر الدراسى نفسه والكتاب المدرسى نفسه والمهارات الواحدة، وعليهم أن يتعلموها ويكملوها فى عام دراسى واحد وإلا بقوا لإعادتها مرة ثانية.

إن الاعتراضات التى نقدمها على هذا النظام الذى يقسم التلاميذ حسب أعمارهم تتلخص فى أن : الاختلاف فى العمر العقلى بين تلاميذ المستوى الدراسى الأول بالمرحلة الابتدائية يصل إلى أربع سنوات دراسية رغم انتمائهم إلى عمر زمنى واحد، وبوصول التلاميذ إلى الصف السادس الابتدائى يصل الاختلاف إلى ثمانى سنوات، وأن هذه الفروق الفردية التى بين التلاميذ تزداد بزيادة تقدم التلميذ فى دراسته، كما أن التلميذة تسبق زميلها بعامين فى عمر نموها الإدراكى والعقلى، كما أن وضع التلميذة وسط مجموعة من التلاميذ فى العمر الزمنى نفسه خلال سنوات الدراسة يمثل نموذجا من التفاعل الاجتماعى الصناعى وغير الطبيعى، حيث وجد قبل ذلك فى أسرته وهى بيئة أفرادها مختلفون فى العمر الزمنى، وهذا الاختلاف له أكبر الأثر فى ثراء ومساعدة نمو الطفل الإدراكى، كما أن وجود الطفل مع أفراد من غير عمره الزمنى وتفاعله معهم يوفر له خبرات تعليمية مفيدة.

إن هناك خطة أخرى لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات ولكن ليست على أساس العمر الزمنى، وهى الخطة التى تتبعها المدارس غير المقسمة إلى مستويات دراسية وساعد على ظهور هذه الخطة عوامل متنوعة منها زيادة عدد التلاميذ الراسبين فى مستوى دراسى واحد، ووجود تلاميذ نابهين لا يصلح لهم المنهج المستخدم مع التلاميذ متوسطى الذكاء ولا يتحدى قدراتهم العقلية كذلك زيادة عدد التلاميذ الذين يتركون الدراسة والمدرسة دون إكمالها ويصبحون متسربين ومفهوم المدرسة غير المقسمة إلى مستويات دراسية يشير إلى السماح للتلميذ بأن يتقدم تقدما مستمرا خلال العام الدراسى الواحد والانتقال إلى مجموعات مختلفة بناء على تقدمه المستمر، سواء كان هذا الانتقال رأسيًا أى إلى مستوى أعلى أو أفقيًا، أى إلى مجموعة أخرى فى المستوى نفسه ولكن تقترب قدرات أفرادها وتحصيلهم من قدراته وتحصيله، وهذا معناه أن تقدم التلميذ هنا غير مرتبط بعمر زمنى ولكن بناء على قدراته على التحصيل وتقدمه فى دراسته للبرنامج المحدد للدراسة وتحقيقه للأهداف المختلفة، وهنا يتم تحديد المنهج الدراسى عن طريق تحديد وتعريف المعارف والمهارات التى يجب على التلميذ أن يكتسبها دون تحديد زمن معين للتعلم، وتقسم هذه المعارف والمهارات إلى وحدات صغيرة يتقدم التلميذ فى دراستها بناء على قدراته وسرعته الخاصة، وتتحدد المجموعة التى يوضع فيها التلميذ بناء على قدرته على تعلم المهارات والمعارف المكونة للوحدة التى تدرسها هذه المجموعة، وأيضا بناء على ما اكتسبه بالفعل منها دون اهتمام بعدد السنوات التى قضاها فى المدرسة.

ويحتاج تطبيق هذه الخطة إلى وضع واستخدام التقارير بصورة مستمرة عن التلاميذ، سواء بين المدرسين وبعضهم البعض أو بين المدرسين والأباء، كما تعتمد هذه الخطة على إيجاد وتوفير فرص النجاح لكل تلميذ فى مجموعته دون التعرض للرسوب أو الاستبقاء ومن أهم مميزات المدرسة غير المقسمة إلى مستويات دراسية :

- كل تلميذ يوضع فى المستوى التعليمى المناسب لمستوى نموه ونضجه ويتقدم فى دراسته بناء على سرعته الخاصة.
- الخطة تتطلب من المدرسين أن يكونوا أكثر دقة وتحديدا بالنسبة للأهداف والمواد التعليمية وطرق التدريس التى يستخدمونها.
- التلميذ الذى يشعر بالنجاح تكون دافعيته للتعلم والتقدم أكبر من التلميذ الذى يشعر بالفشل.
- الخطة تتطلب وتشمل تعاونا واتصالا أكبر بين المدرسين بعضهم وبين المدرسين وأولياء الأمور.
- هذه الخطة تضمن استمرارية الخبرات التعليمية بالنسبة لكل تلميذ.

وهناك تنظيم أخر هو تنظيم التلاميذ وتقسيمهم أفقيّا، ويقصد به تقسيم تلاميذ السنة الدراسية أو المستوى الدراسى الواحد إلى مجموعات مختلفة، والتقسيم المتبع عادة هو تقسيم عشوائى دون اعتبار لقدرات التلاميذ أو ما سبق لهم أن استوعبوه من المناهج التى درسوها أو خبراتهم ومعلوماتهم السابقة أو لاستراتيجيات التعلم التى يستفيدون منها، وهذه الخطة تهمل بصورتها هذه الفروق الفردية التى بين التلاميذ، حيث يوجه مجهود المدرس فى الفصل نحو التلميذ المتوسط، وحيث إن عملية التعلم هى عملية شخصية تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التى سبق للتلميذ أن مر بها ومدى استفادته من هذه الخبرات، لذلك ظهر تقسيم أخر هو وضع التلاميذ فى مجموعات متجانسة كطريقة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ويقصد بالمجموعات المتجانسة تقسيم التلاميذ فى مجموعات للتعلم بناء على ذكائهم الافتراضى أو الملاحظ أو بناء على قدرة عامة أو خاصة، على أن يتم وضعهم فى المستوى المناسب لهم وهو المستوى المتقدم عن المستوى الذى أتقنوه، ولكن فى الوقت نفسه أقل من المستوى الذى يربكهم أو يشعرهم بالعجز، وقد يكون هذا التقسيم داخل الفصل الواحد أو قد يكون التقسيم إلى فصول عدة يجمع فى كل

فصل منها التلاميذ ذوى الخبرات والقدرات المتقاربة، ويطلق على هذه المجموعات مجموعات القدرات وتقسيم التلاميذ هنا يتم بناء على عامل واحد هو النضج العقلى والذى يقاس باختبار جماعى يحدد على أساسه عمرًا عقليًا لكل تلميذ، وبناء على هذا التقسيم يفصل التلاميذ لفترات طويلة فى مجموعات متوازنة ولكن منفصلة تسمى الروافد تؤدى بالتلاميذ فى النهاية إلى نتائج علمية ومهنية وفرص فى الحياة مختلفة عن بعضها وتسير هذه الروافد أو المجموعات فى تسلسل تعليمى واضح ومحدد.

وقد يتم تقسيم التلاميذ إلى عامل واحد هو تحصيل التلاميذ فى واحد أو أكثر من المواد الدراسية، كما قد يقاس باختبار جماعى مقنن يحدد على أساسه المجموعة التى يلتحق بها التلميذ، وتسمى هذه المجموعات بمجموعات التحصيل والهدف هو تجمع تلاميذ متشابهين فى صفة أو أكثر تجعل من التدريس لهم فى مجموعة منطقيًا، وتقلل من العبء الملقى على المعلم من ضرورة استخدامه لطرق تدريس مختلفة ومتنوعة تقابل الفروق الفردية التى بين التلاميذ. وما يبقى بعد ذلك هو إعادة التفكير فى المفاهيم التربوية الشائعة علنا نصحح مفاهيم مغلوطة ونتبين مفاهيم تربوية جديدة تتفق مع وضع المدارس فى إطار المنافسة العالمية، وذلك عندما نفكر عالميًا ونطبق محليًا، لنجعل كل ما هو عالمى لخدمة كل ما هو عربى.

إن تنمية التفكير هدف أساسى من أهداف العملية التعليمية والتعلمية وصناعة متعلم يمتلك مهارات التفكير العلمى الناقد المبدع يتطلب تصميم الخبرات التعليمية فى مواقف للتعليم تقوم على أسس ومبادئ فى مقدمتها أهداف سلوكية للدرس واضحة ومحددة، ودمج الحواس مع عملية التعلم من سمع وبصر وتذوق وشم ولمس وشعور، لأن استخدام أكثر من حاسة فى التعلم، والسماح للمتعلم أن يتفاعل مع المعرفة بنفسه، ومراعاة تحقيق جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والحركية، والمحافظة على دافعية المتعلم نشطة دائما، وتجديد استخدام الوسائط

التعليمية، ومراعاة المرونة فى تصميم خبرات التعلم بما يسمح لبطئ التعلم الاستمرار فى ممارسة التعلم، وسريع التعلم ممارسة مهام تعليمية أخرى تثرى المحتوى التعليمى وتعمقه، وممارسة المتعلمين للأنشطة التى تثير حماستهم ودافعيتهم، وتعديل الأنشطة التى لا تثبت فاعليتها، ومراعاة أن مدى انتباه المتعلمين يتأثر بكم ونوع الخبرات التعليمية المقدمة لهم، ومتابعة المعلم لتفاعل المتعلمين مع الخبرات التعليمية لتعرف الأنشطة التعليمية التى تستحوذ على انتباههم بقدر أكبر، والوقت الذى تقدم فيه خبرات التعلم يؤثر فى مستوى التعلم، فما يقدم فى صباح اليوم المدرسى غير ما يقدم فى نهاية يوم دراسى جعل التعب باديا على المتعلم، كذلك طبيعة الجو الناتج عن فصول السنة يتطلب خبرات تعليمية تناسب كل فصل من هذه الفصول الأربعة، والإمكانات المدرسية المتاحة واتجاهات ومعتقدات المعلمين والموجهين والمدراء وأسلوب إدارة المدرسة، كذلك الإيمان بمبدأ الفروق الفردية وقدرة كل فئة من المتعلمين على التعلم الأمر الذى يتطلب تباينا فى الوقت المسموح به للتعلم وطرائق التعلم التى ترتبط بأنماط التعلم لدى المتعلمين فهم مختلفون منهم من يفضل المناقشة، ومنهم من يفضل العمل، ومنهم من يفضل القراءة أو الاستماع.

إن خبرات التعلم وصف لما سيفعله المتعلم، وكيف يفعله أثناء تفاعله مع محتوى الدرس، ولابد من استراتيجية تساعد على امتداد أثر التعلم وتتيح الفرص المتنوعة إثراء وتدعيم وتعميق أثر التعلم وتطبيق ما تم تعلمه من خبرات فى الحياة، وهنا لابد من الاهتمام باحتياجات واهتمامات المتعلمين ومشاركة المتعلم فى اختيار وتخطيط أنشطة التعلم يساعد فى المحافظة على إيجابية المتعلم ونشاطه مع قيام المعلم بدور المرشد والميسر والموجه والمساند والمعزز لخبرات التعلم، وما يتوجب أن نؤكد عليه فى مدارسنا هو أن :

- التفكير مهارة يمكن أن تعلم، سواء أكان تفكيرا ناقدا أو فلسفيا أو تحليليا أو عمليًا أو إبداعيًا أو علميًا أو منطقيًا، ولكل نمط من هذه الأنماط مجموعة من

المهارات تميزه عن غيره، وتحدد خصائصه ومواصفاته، وإن كانت هناك مهارات أساسية مشتركة بين هذه الأنماط جميعها مثل التذكر والفهم، وهنا يجب أن ننظر إلى مهارات التفكير كمجموعات مرتبطة بأنماط التفكير، وأخرى عامة بين أنماط التدريس، وكلها يتطلب التدريس والتدريب الموزع والمران المتكرر من أجل الإتقان.

- التدريس المخطط يحقق تعلم التفكير، حيث النظام التعليمى المستند إلى نظريات علمية ونفسية وتربوية وهنا لابد أن نتبنى مدخل السلسلة أى الاستمرار فى تعليم التفكير كمحور لتصميم الدروس من خلال جميع المقررات الدراسية.
- التأكيد على عملية التفكير أكثر من التأكيد على نواتج التعلم، أى التركيز فى أثناء التدريس على الطريقة التى يتبعها المتعلم وخطواته ومسارات تفكيره فى سبيل الوصول إلى حل أكثر من الاهتمام بالحل نفسه، أى أن معرفة المعلم لكيفية توصل التلميذ إلى الحل أفضل بكثير من التركيز على الحل نفسه.
- مراعاة الفروق الفردية والسماح بالنمو الفردى، وهذا أساس يرتبط بمرونة برنامج التعلم وما يحتويه من خبرات تعليمية وأنشطة تمارس أثناء التدريس وتسمح بظهور التميز الفردى الكامن فى كل متعلم، وتسمح بالفروق الفردية ومطالب كل فئة من المتعلمين ويتم ذلك بإتاحة الفرص للاختيار من بين أنشطة متعددة متنوعة لتقابل التعدد والتنوع فى اهتمامات وذكاوات المتعلمين.
- تهيئة المناخ التعليمى المناسب، حيث إن الشعور بالأمن والثقة من أهم شروط مناخ التدريب المناسب لتنمية التفكير، وكذلك إتاحة الوقت المناسب للتعلم، وتعزيز الاستجابات الناجحة فورا، وتعديل اتجاه التفكير بطرق آمنة معززة ومشجعة فى آن واحد. وهنا لابد من بناء علاقات الود والاحترام والثقة بين المتعلم والمعلم حتى يزداد التفاعل بين المتعلم والمعلم.

- إتاحة الوقت الكافى للتعلم حسب قدرات وطاقات المتعلمين من أجل تنمية مهارات التفكير وتطويرها، والمتعلم يحتاج إلى سنوات من التدريب على التفكير ليصبح مفكرا، ويلاحظ هنا أن البرامج التى تنمى التفكير تحتاج إلى ثلاث سنوات متوالية من التدريب الموزع على خبرات التعلم المناسبة.

- عدم توقع الكثير من برامج تنمية التفكير. برامج تنمية التفكير لا تعطى نتائج سريعة أو عالية مثل برامج التحصيل الدراسى وتحقق نتائج متواضعة يتطلب من المعلم الاستمرار والنشاط وإتاحة الوقت الكافى، ومتابعة عملية النمو، وخطوات التعلم التى يمارسها المتعلمون، واستمراريته فى بذل الجهد لتحقيق أهدافه.

- استخدام أدوات متنوعة للتقويم قبل توظيف البرنامج وفى أثناء تنفيذه وفى نهايته مع الاستعانة بأدوات قياس نوع المهارات المستهدفة بالإضافة إلى الاستعانة بملاحظات المعلمين والأباء والتقويم الذاتى.

- الاهتمام ببيئة المنزل والآباء باعتبارها قوة ذات عائد مؤثر فى تنمية التفكير، مع وجود أجنده خاصة للآباء تتضمن كل ما تعلمه التلاميذ فى المدرسة وأساليب استخدام عقولهم. إن برامج تنمية التفكير لا تنتهى عند باب المدرسة بل تتخطى المدرسة إلى سلوك الوالدين من أجل تعزيز آثار الدور الذى تؤديه تلك البرامج فى تنمية تفكير الآبناء.

- تتبع آثار برامج تنمية التفكير ومدى نجاحها فى تعديل سلوك التلاميذ بل إنه على القائمين على إدارة المدرسة والمعلمين الاستمرار فى متابعة أثر البرامج والمحافظة على حماسة التلاميذ لممارسة ما تعلموه، وتقديم خبرات جديدة تدعم التعلم السابق من وقت لآخر من أجل المساعدة فى الاحتفاظ بأثر التعلم والمحافظة على مستوى الإجادة التى وصل إليها المتعلمون.

- التحرك السريع نحو تنمية التفكير، حيث إنه من الخطأ تأجيل فرص التعلم فكل يوم يمر فى حياة التلميذ دون ممارسة التدريب يؤثر سلبا على ممارسة التفكير وزيادة مهاراته والاحتفاظ بها سبق اكتسابه. نعم تنمية التفكير ليس هو الشيء الوحيد الذى على التلميذ أن يتعلمه فى المدرسة، فهناك أوجه أخرى للتعلم لكن المهم الذى يجب أن نعلمه جيدا أن دور المدرسة لا يتحقق إلا بتنمية التفكير وتضمينه فى برامجها وفى المواد الدراسية التقليدية فى إطار المناهج الدراسية باعتبارها أدوات لتنمية التفكير.
- توجيه المزيد من الاهتمام لمهارات التفكير المتضمنة فى البرامج التى يحتاجها المتعلمون فى حياتهم المدرسية وغير المدرسية أى داخل المدرسة وخارجها، حتى يتسنى لنا البقاء عليها وتوظيفها فى الحياة اليومية للمتعلم، وبذلك يصبح لها قيمة فى حياته.
- نجاح برامج تنمية التفكير تتوقف على جهود المعلم، فهو الذى يدعم المهارات ويشجع على استخدامها، ويهيئ المناخ المدرسى لاكتسابها، ويصمم المزيد من البرامج، ويتابع مسيرة نمو المهارات ونواتج التعلم، ويزود الفصول بفرص التفرد الشخصى والعناية بالفروق الفردية واستخدام التفكير فى مواقف متنوعة وهنا لابد من التأكيد على أدوار كليات التربية فى تكوين معلم كفء مدرب على تنمية التفكير من خلال أساليب وأنشطة وبرامج ونماذج للتعلم، كما يجب أن يمتلك المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنته ودوره المؤثر فى تنمية مهارات التفكير.
- تبنى قائمة مناسبة من مهارات التفكير، لأن تبنى قائمة طويلة وعدد كبير من المهارات التى نود تعليمها للتلاميذ يصعب على المعلم والمتعلم معًا الوصول إليها ويتحول الدرس إلى تلقين لا تدريب أو ممارسة، والمفروض أن نعلم تلاميذنا كيف يفكرون، ونتعرف مسارات تفكيرهم.

- تبنى المنهج العلاجى عند تصميم برامج تنمية التفكير لابد أن يحاول المعلم البحث عن الأسباب وتحديد أنسب أساليب العلاج المناسبة لامتلاك المتعلمين مهارات التفكير، وكشف عوامل عدم نجاح البرامج فى تنمية التفكير لابد أن تراجع البرامج المخصصة لتنمية التفكير من قبل إدارة المدارس وكليات التربية من حيث : المنطلقات والنظريات التى قامت عليها، والأهداف التى تسعى لتحقيقها، والمهارات التى تبنتها، والأساليب التى يجب تنفيذها، وطبيعة الجمهور المستهدف من البرنامج، والخصائص اللازمة لمن يدرس البرنامج من المتعلمين والمعلمين، والعائد التعليمى المتوقع، والمشكلات التى قد يتوقع مواجهتها. وهنا لابد أن تكون هناك إجابة مقنعة ومناسبة لكل محور من تلك المحاور.

إن الأسئلة التى تستحق المدارسة والتى تثار حول برامج تنمية مهارات التفكير كثيرة من أهمها : أى مهارات التفكير أكثر أهمية حتى تنمى أثناء التدريس؟ وأى مهارات التفكير يجب أن نقوم بتعليمها ؟ وكيف يتم تناول مهارات التفكير أثناء التدريس؟ وما حجم الجولات التدريبية التى يمكن أن تعد كافية وتحقق الأهداف بكفاءة؟ وما أفضل الطرائق التى يمكن أن تستخدم من أجل اكتساب التلاميذ عادة التفكير ؟ وما أفضل الطرائق التى تشجع التلاميذ على استخدام التفكير ؟ وما أفضل الطرائق التى تشجع التلاميذ على استخدام مهارات التفكير فى الحياة اليومية ؟ وما البدائل التى يمكن أن يمتلكها إذا كان هناك دائما عالم جديد فى طريقه للميلاد يتطلب توظيف التفكير، ويتطلب متعلمين أذكياء مهرة قادرين على مواجهة المتغيرات والمستحدثات والتعقيدات والفوضى وتوالد التقنيات وسرعة تطورها، بل والهيمنة العالمية والعولمة المتوحشة التى تقودها أمريكا للسيطرة على مقدرات وثروات الأمة العربية الإسلامية. إن تنمية مهارات التفكير بجميع أنماطه لدى المتعلمين هو الضمانة الأكيدة للمحافظة على هويتنا وأصالتنا وحضارتنا وهو الضمان للدخول إلى عصر المنافسة من أجل الحياة والبقاء.

خامسًا ـ نحو صناعة منتج تعليمى جديد

تشهد الدراسات والبحوث النفسية المرتبطة بالعملية التعليمية تغييرا كبيرا وتطور ملحوظا فقد انتقلت من التركيز والاهتمام على المثيرات الخارجية المؤثرة فى عملية التعلم، مثل المعلم ومعتقداته والأنشطة التى يستخدمها وأساليب التعزيز، والمحتوى التعليمى ووضوحه وتنظيمه، ومدى ملاءمته للمتعلمين إلى التركيز والاهتمام بما يجرى داخل عقل المتعلم، وكيفية معالجته للمعلومات، والأساليب التى تجعل التعلم ذا معنى، وما بحوزة المتعلم من معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بموضوع التعلم ودافعيته ونشاطه نحو التعلم. وتمثل الأفكار التى تستحوذ على لب المتعلم لتكوين خبرات جديدة، والتوصل لمعلومات جديدة المذهب الرئيسى فى النظرية البنائية التى تعد نظرية فى المعرفة والتعلم وصنع المعنى، وتهتم البنائية بالكشف عن عمليات اكتساب المعرفة أى الكيفية التى يكتسب بها الفرد معرفته.

وإذا كان التقليديون من التربويين يفترضون أن المعرفة تأتى من خارج المتعلم إلى داخله عبر حواسه، وأن ما يتم تعلمه يعتمد على مثيرات خارجية تعتمد على الكتاب أو المعلم فإن البنائيين يرون أن المعرفة تنشأ من تفاعل المتعلم مع البيئة الاجتماعية والفيزيقية التى تسهم فى إعطاء المثير تفسيرًا يعتمد على خبرة المتعلم ومعرفته السابقة، وحيث يقوم بتعديل أفكاره التى تبدو متعارضة أو متناقضة للتعامل مع الموقف الجديد.

والبنائية مشتقة من مجالات ثلاثة هى : علم نفس النمو الذى يركز على عملية التكيف وعدم الاتزان، وعلم النفس المعرفى الذى يركز على الأفكار المسبقة للمتعلمين من خبرات الحياة، ومحاولة تغييرها وتعديلها لعدم ملاءمتها لنظام مخططات البنية الذهنية، ثم البنائية الاجتماعية التى نقلت بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلم، وأهمية اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد. وهذا يعنى أن النظرية البنائية تمثل توليفا بين عدد من الأفكار المستقاة من مجالات ثلاثة، هى :

علم النفس المعرفى، وعلم نفس النمو، والأنثروبولوجيا أو البنائية الاجتماعية. إن البنائية فى أبسط صورها هى أن يبنى المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بمفهومات سابقة، وإحداث تغييرات بها على أساس المعانى الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة وعلى أن يدعم المتعلم ما بناه بحوارات بشأنه مع المعلمين والقرناء من الطلاب. وعليه فإن التعلم عند البنائيين هو نتيجة لبناء عقلى يحدث من خلال ربط المتعلم بين ما لديه من معلومات ومعارف وأفكار والمعلومات الجديدة، كما أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل عندما ينشطون فى بناء معارفهم. ويتميز التعليم والتعلم البنائى بأنه : يؤكد على بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها، وبناء المعرفة يتم فى سياقات فردية من خلال المناقشة والتعاون والخبرة الاجتماعية، وتؤخذ فى الاعتبار المعرفة والمعتقدات والاتجاهات السابقة للمتعلم عند بناء عملية المعرفة، والتأكيد على مهارات التفكير العليا وحل المشكلات، واشتقاق الأهداف بواسطة المتعلم أو المناقشة مع المعلم، وهنا يصبح المعلمون موجهين وقادة وميسرين، ويجب أن يتم توفير الأنشطة والفرص والأدوات والبيئات لتعزيز القدرات وراء المعرفية والتحليل والتنظيم، وأن يقوم الطالب بالدور المركزى فى عملية التعلم، وأن تكون مواقف التعلم والمحتوى والمهام مناسبة وواقعية وتمثل التعقيد الطبيعى للعالم الحقيقى. وعليه فإن الاستكشاف مدخل مفضل لتشجيع الطلاب على مواصلة البحث عن المعرفة، كما أن التعلم يكون مفضلا كى يكشف للمتعلم وجهات النظر البديلة والمختلفة.

إن البنائية باعتبارها نظرية فى التعلم المعرفى تقوم على افتراضين أساسيين، يختص أولهما باكتساب المعرفة، ويختص الثانى بوظيفية المعرفة وغرضيتها. وهذا يعنى أن الفرد الواعى يبنى المعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، أى أن الفرد بانيا للمعرفة، وأن معرفة الفرد دالة لخبرته، وأن المفاهيم والأفكار من بنية المعرفة لا تنتقل من فرد لآخر بنفس معناها، ذلك أن المستقبل للمعرفة يبنى لنفسه معنى مغايرا لها. إن وظيفة العملية المعرفية هى التكيف مع

تنظيم العالم التجريبى المحسوس، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، فالمعرفة لدى منظرى البنائية تعد نفعية طالما هى تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على الخبرة.

إن ما يجب أن يدركه المعلمون والمعنيون بتحديث التعليم هو أن البنائية تقوم على أعمدة رئيسة ثلاثة، هى :

- المعنى يبنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفى للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم، وهذا يعنى أن المعرفة متجذرة فى عقل المتعلم وليست كيانا مستقلا يجرى نقله إلى عقله، سواء من المعلم أو الطبيعة.
- تشكيل المعانى عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهدا عقليّا، فالبناء المعرفى عند المتعلم يبقى متزنا كلما جاءت الخبرة متفقة مع ما يتوقع، ولكنه يقع فى اضطراب فكرى إذا لم تتفق هذه الخبرة مع توقعاته التى بناها على ما لديه من فهم سابق، ومن ثم يصبح بناؤه المعرفى غير متزن، وفى هذه الحالة يكون أمامه ثلاثة خيارات هى : إما أن ينكر خبراته الحسية ويسحب ثقته بها مدعيا أنها تخدعه، ويقدم المبررات لاستبعادها ويسمى هذا الخيار (خيار البيئة المعرفية المتوافرة)، وإما أن يقوم بتعديل البناء المعرفى لديه بحيث يستوعب المستجدات الآتية من الخبرة الجديدة، ويتواءم معها، وبذلك يحدث التعلم ذو المعنى، ويسمى هذا الخيار (خيار إعادة تشكيل البناء المعرفى)، وإما أن ينسحب من الموقف، ولا يعبأ بفهم ما يحدث، ولايهتم بإدخاله فى بنائه المعرفى ويسمى هذا الخيار (خيار اللامبالاة).
- البنية المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير إذ يتمسك المتعلم بما لديه من المعرفة، مع أنها قد تكون خاطئة، لأنها تقدم تفسيرات تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة وعلى المعلم أن يهتم باختيار الأنشطة والتجارب التى تؤكد على صحة معطيات الخبرة، ومعرفة الفهم الخاطئ إن

كان موجودا لدى المتعلم. إن ما يهمنا من كل ما سبق هو مدارسنا وجامعاتنا مزارع الفكر البشرى يجب أن تحتضن أدوارا جديدة للمعلم وأدوارا جديدة للمتعلم، أدوارا جديدة تتفق مع الفكر البنائى الحديث.

إن من أهم الأدوار المنوطة بالمعلم، والتى يجب أن يضطلع بها فى إطار البنائية هى :

- أن يكون المعلم موجها لا ملقنا للمعرفة وأن يهيئ المناخ الذى يساعد المتعلمين على تكوين المعنى بأنفسهم.
- أن يتقبل الاختلاف فى التفسير، ولا يبحث عن الإجابة الوحيدة الصحيحة.
- ألا يضع قواعد ومعايير صارمة، بل يخلق جوا يشعر فيه المتعلم بالأمان والحرية فى التعبير والتفكير.
- أن يوفر خبرات تعليمية لعمليات بناء المعرفة، وأن يجعل التعلم واقعيا ذا مضمون بحيث يسهل تطبيقه فى الحياة.
- أن يشجع المتعلم على التعبير عن أفكاره بطرق وأنشطة متعددة وأن يعطى المتعلم ثقة فى قدرته على بناء المعرفة.
- أن يكون أحد مصادر التعلم وليس المصدر الوحيد للتعلم.
- أن يدمج الطلاب فى خبرات مشوقة تتحدى المفاهيم والمدركات السابقة لديهم.
- أن يشجع روح الاستفسار والتساؤل، وذلك بسؤالهم أسئلة تستثير التفكير، خاصة الأسئلة مفتوحة النهاية.
- أن يشجع المناقشات والحوارات البنائية بين المتعلمين ويفصل بين المعرفة واكتشافها وأن يتسم بالذكاء فى انتقاء أنشطة التعلم.

أما أدوار المتعلم فى إطار الفكر البنائى فإنه يمكن تحديدها فى الأدوار التالية :

- نشاط المتعلم وإيجابيته أثناء عملية التعلم من خلال المناقشة والاستكشاف وحل المشكلات والعصف الذهنى.
- المتعلم اجتماعى، لأنه يعيش بمفرده، وعليه فإن بناءه للمعرفة يكون فى وسط اجتماعى معين يساعده على بناء المعرفة.
- المتعلم مبدع، يجب أن تهيأ له كل الظروف لمساعدته على الابتكار والإبداع واكتشاف العلاقات وبناء المعرفة بنفسه.

إن التعلم البنائى يتطلب من المتعلمين أداء أدوار كبيرة فى إدارة المهمة إذا ما قورن بالتعلم التقليدى فليس من المحتمل أن يصبح المتعلمون مفكرين ومتعلمين ذاتيين نشطين ما لم تكن هناك فرصة لإدارة تعلمهم فالمواقف التى يتحكم فيها المعلم وتتأثر بالامتحانات مهما تعلم المتعلمون من محتوى، فإنه ليس من المحتمل أن يكتسبوا خبرة كبيرة فى إدارة التفاعلات مع المحتوى بأنفسهم نعم المتعلم النشط موجود فى التعليم البنائى وهذا لا يعنى أن يكون المتعلم معالجا للمعلومات فحسب، بل من الأهمية أن يكون مشاركا ومفسرا للمعلومات، ومن ثم فإن المتعلم فى نموذج التعلم البنائى يتميز بما يلى : النشاط والإيجابية، فهو الذى يقوم بأنشطة الاستكشاف، وتفسير المعلومات ومن صفاته أيضا التعاون والاجتماعية، حيث يتعاون مع زملائه فى المجموعة، فهو ينوع أنشطته بين الفردى والجمعى ومن صفاته الإبداع والابتكار، فهو يقترح التفسيرات والحلول والبدائل للمشكلة المطروحة ثم يقوم بتطبيق ما توصل إليه فى المواقف والأمثلة الجديدة.

إن مدارسنا فى حاجة إلى استراتيجيات تدريس قائمة على مبادئ التعلم البنائى، يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معارفهم عن موضوع الدرس الجديد من خلال وضع المتعلم فى موقف ينضوى على مشكلة أو سؤال جديد يثير اهتمامه، ويطلب منه الإجابة فتظهر أفكاره الأولية، ثم يوجه إلى القيام بنشاط استكشاف

يساعده على اختيار صحة أفكاره، وعلى تعلم تلك المعرفة المتضمنة فى موضوع الدرس الجديد، وعقب ممارسته لهذا النشاط فى مجموعة تعاونية، تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج وتفسيرات نوقشت من قبل أفراد المجموعة، ثم تناقش مع كل التلاميذ، ويتم تلخيصها فى صورة معلومات أساسية، وفى النهاية تمارس المجموعات نشاطًا جديدًا له علاقة بما تمت دراسته يهدف إلى إثراء هذه المعلومات واستخدامها فى مواقف جديدة. إن صناعة منتج تعليمى جديد نقلة نوعية للتعليم.

إن الخيال العلمى هو الوقود الروحى لقوى الابتكار التى تصنع بدائل وحلولا لمشكلات الحاضر والمستقبل، وهو الذى ينطلق بالإنسان ماديًا وعقليا ومجتمعيا إلى مستقبل يتجاوز حدود الواقع وقيوده، ومن ثم فهو السبيل عمليا لطفرة تطورية تجسد نقلة حضارية ترتقى بالإنسانية أو هكذا ينبغى أن يكون ما لم تفسده مخاطر وشهوات وأطماع الصراع الإنسانى. إنه وليد واقع اجتماعى منتج للعلم، سباق فى مضمار المنافسة بين أحلام العلماء ومشكلات واقع حياة المجتمعات، وهو فى غير مجتمعات العلم يتيم غريب، إن لم نقل إنه غير موجود.

والخيال العلمى كفن من فنون الكتابة وليد شرعى بشرت به الطفرة الهائلة فى مجال تقدم العلوم والتقانة فى عصر الصناعة وآثار الابتكارات القائمة والمحتملة على حياة المجتمعات والأفراد والبيئة. إن الاكتشافات والتطورات العلمية الفعلية والمتخيلة تمثل خلفية العمل الروائى للتكهن بالإمكانات العلمية مستقبلا وبواقع حال المجتمعات والأفراد والطبيعة. والخيال العلمى خيال العالم الباحث وهو حافز ومقدمة للإبداع، ومرشد لطريق البحث العلمى، وتعبير صادق عن حلم يغدو علما فى المستقبل المنظور أو يبقى نقطة بحث على خريطة أعمال البحث العلمى. والخيال العلمى غير علوم المستقبل، وذلك أن علم المستقبل تخطيط للممكن تأسيسًا على إنجازات واقع مدروس فى ضوء مناهج بحث للعلوم،

وتأسيسًا على احتمالات تكاد تصل إلى حد اليقين بفضل تطوير ما هو ميسور من إنجازات التقدم العلمى التقانة، أما الخيال العلمى فهو خيال العلماء وهو حلول مأمولة انطلاقا من البحث العلمى الدءوب، هو خيال طليق يطوع الواقع الممكن، هو أداة فى أيدى أهل النظر والسياسة والتخطيط، هو المأمول حلم يراود العالم ويتحدى به الممكن ليتجاوزه، وربما تتفتح عليه أبواب وتتهيأ قدرات لم تكن فى الحسبان.

إن التعليم الذى نريده تعليما ينمى الخيال العلمى لدى الإنسان العربى ليشكل إنسانا جديدًا وسعت قدراته المعرفية والفكرية أطراف الكون يعيش شبكة كونية، يتفاعل معها ويتواصل بفضل رصيده من فكر ورصيده من فعل ونشاط، ورصيده من أحلام المستقبل أى الخيال العلمى، وهذا بشير لحياة أفضل ونذير لمجتمعات آخذه فى النمو آثرت التواكل. إن الأفكار تدفع وتصوغ مستقبل العلم والتقانة، لكن الكيفية التى تسوس بها الأفكار هى التى تحدد معدل ونوع الاكتشافات العلمية، مما يعنى تطوير منهج جديد لإبداع وإدارة الأفكار، أضف إلى ذلك بنوك المعرفة والمعلومات التى تختزن الأفكار وتنظمها فى صورة نسقيه أو فى صورة علم لقوانين الفكر تجعل جهدنا فى إدارة الأفكار أمرا سهلا، وسوف يكون للقائمين على إبداع وتنظيم واستثمار هذه الأفكار قدراتهم الفائقة بفضل امتلاكهم لهذا الرصيد وقدرتهم على إدارته وتغذيته، كما أن هذا كله يؤدى إلى سرعة توليد وتحليل أفكار جديدة وهائلة من حيث الكم متلائمة مع قدرات الإنسان المتحد مع التقانة المجسدة فى الوعى الكوكبى، أو العقل المتفاعل مع الآخرين بإمكاناتهم الجديدة التى هيأها العلم والتقانة.

إن الاستعداد لحياة المستقبل يستلزم كهربة التعليم، أى إحداث تغيير جذرى ثورى فى التعليم، وصولا إلى تعليم جديد يخلق الأذكياء. إن خطأنا الأساسى أننا ندفع مقابل مدخلات تعليمية ولا ندفع مقابل مخرجات تعليمية، وأهم هذه المخرجات الذكاء والقدرات الإبداعية وخلق الحوافز التى تحفزنا لكى نكون

أذكياء. إن الحروب فى عصر المعلومات هدفها السيطرة على العقول، وأصبح النصر لزاما للأقوى علميا وتقانيا، وللأذكى المشارك عضويا فى حضارة المستقبل، إنه سيد حضارة العصر الجديد، حضارة عصر التقانة الواعية أو عصر ما بعد المعلوماتية والمتحكم فى شجرة المعرفة.

إن التعليم الحديث فى عصر المعلوماتية غايته تدريب المتعلم على تغيير طريقة الحياة المحسوسة، وتغيير أساليب التفكير وتراكم المعلومات، والقدرة على الإفادة من هذه المعلومات لتسهيل الحياة، وزيادة التفاعل، وتوسيع نطاق العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وكذلك القدرة على إنتاج وتوليد معلومات جديدة تساعد على تحقيق المزيد من التقدم. ذلك أن العالم الآن يتجه نحو مرحلة جديدة أو ثورة جديدة شاملة تتراجع فيها الأنشطة والتكنولوجيات القديمة لتحل محلها أنشطة وتكنولوجيات من نوع آخر، أنشطة خاصة بالخدمات بأنواعها تعتمد على العمل الذهنى المبدع الخلاق الذى يفيد من المعلومات المتاحة له بالفعل، ويعمل على تطويرها لإنتاج وتوليد معلومات جديدة تصلح أساسا لتوليد معلومات أخرى أكثر دقة وتطورا، وتستخدم فى تطوير التكنولوجيات الجديدة مما يبرر إطلاق مجتمع المعلومات على هذا الوضع الجديد، بل ووصف المجتمع المعاصر ومجتمع المستقبل بأنه مجتمع المعلومات.

- إن التعليم المعاصر لابد أن يتزايد الاهتمام فيه بثقافة جديدة ترتكز على المعلومات وعلى تكنولوجيات تعتمد كلية على إبداعات العقل البشرى ولابد أن يتزايد الاهتمام فى التعليم العصرى بالنواحى الأخلاقية لأن سيطرة التكنولوجيا تحمل بين طياتها مقتضيات اجتماعية عميقة قد تؤدى إلى تمزيق المجتمع الإنسانى، ولابد من معايشة التعليم للخصائص والملامح التالية :
- استخدام المعلومات كمورد اقتصادى مهم، والاستفادة منها فى تشجيع الابتكار، وزيادة القدرة على التنافس من خلال تحسين نوعية الإنتاج.

- انتشار استخدام المعلومات بين أفراد المجتمع بحيث يمكنهم الاعتماد عليها فى أداء مختلف أوجه النشاط اليومى، والاستعانة بها فى تحديد اختياراتهم، والتعرف بفضل هذه المعلومات على حقوقهم المدنية، وإدراك حدود مسئوليتهم الاجتماعية والسياسية والارتقاء بمستوى احتياجاتهم ومطالبهم فى مجال الخدمات الاجتماعية تعليما وثقافة.

- تطوير القطاع المعلوماتى داخل النسق الاقتصادى بحيث تكون مهمته تقديم التسهيلات والخدمات المعلوماتية للأفراد والمؤسسات، وتطوير الصناعات المستخدمة فى توفير المعلومات والحصول عليها من خلال شبكة المعلومات العالمية.

- إحداث الكمبيوتر ثورة هائلة فى الإدارة العليا إلى جانب دوره المألوف فى إنجاز الأعمال المعتادة بدرجة كبيرة من الدقة، بل إنه يؤدى خدمات فى سياسة واستراتيجية العمل واتخاذ القرار إلى جانب الاعتماد عليه فى تنفيذ الأعمال التى تحتاج إلى درجة عالية من الدقة لتحقيق النجاح، والحصول على المعلومات من كل أرجاء العالم عن طريق الإنترنت والأقراص المدمجة، وهو ما يتطلب تداول الآراء والأفكار والمعرفة دون قيد على نطاق العالم وهو ما يعنى ضمنا حرية التفكير والتعبير عن الرأى وتوفير الإمكانات التى تساعد على ذلك دون رقيب.

- الاحتياج إلى توافر متخصصين على درجة عالية من القدرة على التفكير والتخطيط والتجديد والإدارة حتى يمكن الدخول إلى سوق المعلومات الرائجة التى يشتد فيها التنافس بين الدول.

- الاحتياج إلى نمط جديد من المواطنين يعرف ويفهم رسالة التكنولوجيا المتقدمة فى المعلومات ويرغب فى الإفادة منها لتحقيق المطالب المتنوعة مادية واقتصادية واحتياجات الحياة اليومية فيما يطلق عليه الآن اسم التجارة

الإلكترونية على المستوى العالمى التى تتطلب توافر معلومات كافية لدى الشركات المنتجة للسلع عن متطلبات جماهير المستهلكين إنها دورة معقدة متكاملة متعددة الأطراف تحكمها قيم والتزامات وحقوق ومسئوليات.

- تفتح أمام الشخص العادى أبواب التعرف على مختلف أشكال نظم الحكم والعلاقات بين الشعب والسلطة وحقوق المواطن العادى السياسية والمدنية، وتقارب أشكال الحياة الاجتماعية فى مختلف دول العالم.
- تغيرات فى مجال العمل وإدارة شئون الحكم فى مجتمع المستقبل المعلوماتى والمحافظة على الأمن على مستوى المجتمع وعلى مستوى العالم وتنسيق العلاقات بين الدول، وامتلاك التقنيات المتقدمة واتخاذ الاجراءات لمواجهة التغيرات والتفاعل معها بإيجابية حتى لا تزداد الهوة المعلوماتية أو الفجوة الرقمية اتساعا بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات الآخذة فى النمو.
- الثورة فى مجال المفاهيم والتصورات. إن العالم سوف يعطى اهتماما لمسألة توضيح المقصود من المعلومات والهدف منها والأولويات فى مجال استخدام المعلومات، وإعادة البحث فى نوعية التقنيات التى يمكن أن تتولى إنجاز هذه التصورات الجديدة. وشعور الأفراد بالإحباط والتمرد على الواقع الإنسانى والمجتمع، والبحث عن أساس صلب يمكن أن يقوم عليه تعاون حقيقى بين الدول للمشاركة فى نتائج وثمار ثورة المعلومات والاحتفاظ برأس المال الثقافى والفكرى لدى كل الشعوب دون تفرقة، والزود عن الخصوصية الثقافية ضد القضاء عليها لصالح الأقوى.

ويبقى التعليم بأنماطه التقليدية والمستحدثة هو العمود الفقارى لمجتمع المعرفة، ومن ثم فإن حالة التعليم ورؤيته تمثلان الصورة المستقبلية الحقيقية لأى مجتمع، ويكون لجهود تطويره أبلغ الأثر فى إحداث التنمية بمفهومها الشامل. ولكى تتحقق طفرة نوعية فى التعليم فإن الاضطلاع بمسئولياته لا تقتصر على كيان بعينه،

بل يمتد ليشمل المجتمع بكل طوائفه فى إطار من المشاركة المجتمعية المقننة التى تترسخ فيها ممارسات الديمقراطية فى التعليم، كما يؤدى المجتمع المدنى وقطاع الإنتاج دورًا لا غنى عنه فى إطار اللامركزية يتيح الاستفادة العظمى من الموارد والإمكانات، وتوسيع قاعدة المشاركة لكل المستفيدين من مخرجات التعليم، وتحقيق الانتشار الجغرافى المتوازن بما يضمن ملائمة المخرج التعليمى للمجتمع والبيئة المحيطة.

وتجدر الإشارة إلى أن المعرفة لا تتحقق على المدى المتوسط والبعيد إلا من خلال منظومة فعالة للبحث العلمى والتطوير تسخر فيها العلوم والتكنولوجيا والمعرفة لخدمة التنمية الشاملة وقضاياها، وتنصهر جهود الجهات البحثية مع جهود قطاعات الإنتاج والمجتمع المدنى فى بوتقة واحدة بهدف تحقيق أعلى قيمة مضافة، واستقطاب العقول المهاجرة للمساهمة فى تحقيق الطفرة الكمية والكيفية للإنتاج وإذكاء روح التطوير والتميز.

إن المنتج المعرفى هو بالقطع منتج يخضع للقياس وتنطبق عليه معايير الجودة كما هو معمول به فى الدول المتقدمة، لذلك فإن وجود نظام لتوكيد الجودة والمراجعة والاعتماد شريطة ألا يكون تابعا لوزارات التعليم لا غنى عنه لكل المجتمعات الجادة فى سعيها نحو المعرفة، كما أن ضمان الجودة والاعتماد هى المحك الحقيقى للتطوير والسعى نحو الوصول إلى المستويات العالمية تدريجيا، وحتى يكتسب المجتمع الثقة فى مؤسساته التعليمية.

إن المعمل المدرسى لصناعة المبدعين قضية تربوية مهمة فقد شهد الربع الأخير من القرن العشرين تطورات عالمية هائلة فى مجالات العلم والتكنولوجيا والاقتصاد والاجتماع والثقافة، وهى تغيرات جذرية أشبه بالثورات التى شملت الاتصالات والمعرفة والعولمة وإزاء ذلك أصبحنا فى أمس الحاجة إلى إعداد أفراد لديهم عقليات مفكرة على مستوى علمى رفيع، ولديهم رؤى واضحة ومستنيرة للواقع، وعلى

وعى عميق بالمتغيرات المحلية والعالمية، قادرة على استشراف المستقبل، ووضع البدائل للتعامل الناجح مع متغيراته. وعليه أصبحت مسألة تنمية التفكير من أبرز التوجهات العالمية المعاصرة فى التعليم، حيث لم يعد التعليم تلقينا للمعلومات، بل إعداد المتعلم ليكون مفكرا ومبدعا ومعلما لنفسه. ومن هنا تغيرت وظيفة التربية من الاهتمام بالجوانب المعرفية فى حياة المتعلم إلى الاهتمام بتنمية قدراته فى المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية. وعليه فإنه من المهم أن نعى تماما أن الهدف طويل الأجل لمفهوم مدرسة المستقبل هو تحسين ظروف التدريس والتعلم داخل المدرسة، ويجب أن يتم تحسين المناخ المدرسى حتى يتحقق التعلم الجيد لمواجهة تحديات المستقبل، وحتى يكتسب المتعلمون أساليب التفكير السليم بما ينمى قدراتهم على حل ما يواجههم فى بيئتهم القائمة والقادمة من مشكلات، ومن ثم أصبح التساؤل ليس هو : ما الذى نعلمه ؟ وإنما أيضا : كيف نعلمه ؟ ولماذا نعلمه هكذا ؟ وازدادت مشاركة الطالب فى العملية التعليمية بل أصبح محورا أساسيا لها، وتحول دور المعلم إلى التوجيه والإثارة، وتنظيم مواقف التعليم والتعلم بشكل يسمح بأقصى نشاط عقلى وجسمى وانفعالى ممكن للطلاب.

- إن من أهم طرائق التعلم التى نادى بها المفكرون التربويون المحدثون الدراسة داخل المعمل، فهو بمثابة همزة الوصل بين الحياة الحقيقية والمفهومات والأفكار المجردة. فالمعمل هو نموذج مصغر للحياة الحقيقية يستطيع الطالب من خلاله أن يمارس العلم على حقيقته، فهو يجرب ويلاحظ ويتحقق من صدق فروضه ويصل إلى التعميمات بطريقة عملية قريبة من الحياة الواقعية. بل ويمكن أن يكون المعمل مكانا يدرس فيه الطلاب المفاهيم والمهارات والنظريات والقوانين من خلال تمثيلها بأشياء فيزيائية وأنشطة عملية والتعامل العلمى مع أمثلة محسوسة للخبرات، الأمر الذى يعمق فهمهم لما يتعلمونه ويجعله أبقى أثرا، كما أنهم يتعلمون المهارات العامة اللازمة لحل المشكلات، وتتكون لديهم القدرة على الاكتشاف، بالإضافة إلى

تحسين قدراتهم على التذكير والتفكير الاستقرائى وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة الدراسية، بل إن استخدام المعمل فى عملية التعليم والتعلم يساعد فى :

- تنشيط التلاميذ على التفاعل مع المادة الدراسية فلا يحفظون القوانين بل يفهمونها ويحتفظون بها.
- تدريب التلاميذ على أنشطة ومهارات متنوعة مثل إجراء التجارب، والرسم، والبرهان واستخدام الأسلوب العلمى.
- تشجيع التلاميذ على الاكتشاف وحل المشكلات ومحاولة التوصل إلى أكثر من طريقة للبرهان، وتطبيق القوانين فى مواقف جديدة.
- تحليل وتفسير وتجميع البيانات الإحصائية وجدولة النتائج ناهيك عن تنمية المهارات والاتجاهات.
- إتقان مهارات التعلم بالاكتشاف أثناء قيام التلاميذ بالتجارب المعملية. فهم يتدربون على اكتشاف الحلول من خلال عملهم فى مجموعات صغيرة أو فرادى فى تدريبات معملية.
- إن التعليم والتعلم فى المعمل هو بمثابة طرق للتعليم يرتاد الطلاب بواسطتها أفكار المادة الدراسية من خلال أنواع كثيرة من الأنشطة تجرى من خلال عروض يقوم بها المتعلمون أو المعلمون، وكلها طرائق متمركزة حول المتعلم موجهة نحو النشاط ولها تمثيل محسوس. والطريقة المعملية التى يجب الالتفات إليها فى مدارسنا هى موقف تعليمى يعمل فيه المتعلم بمفرده، أو فى مجموعات صغيرة باستخدام مجموعة مختلفة من الأدوات والتجهيزات لأغراض أساسية مثل : فهم القوانين والتعميمات والوصل إلى الأدلة التجريبية، وحل المشكلات، واكتساب المهارات.

- والتلاميذ فى المواقف المعملية يكونون أكثر فاعلية، حيث يقومون ذواتهم من خلال الأنشطة التى يقومون بها، ويتناقشون، ويكتشفون، ويحلون المشكلات فى مكان تتوافر به الأدوات التى تيسر لهم عملية التعلم. والطريقة المعملية بهذا الاعتبار تضم عددا من طرائق التعليم والتعلم مثل الاكتشاف والاستقصاء وحل المشكلات واستخدام الألعاب والمباريات. ويتحدد دور المعلم فى المعمل كما يلى:
- التخطيط للأنشطة المعملية وتوفير المواد والأدوات التعليمية اللازمة.
- الإشراف على تنفيذ الأنشطة، وتوجيه التلاميذ، وتقديم العون لهم.
- التقويم المستمر للتلاميذ، وتشخيص الصعوبات التى تعترضهم وتحديد الأساليب الملائمة لمعالجتها.
- التشجيع المستمر للتلاميذ، وتوجيه الأسئلة التى تثير تفكيرهم، وتتحدى قواهم العقلية.
- المحافظة على أن يبقى التلميذ مشاركًا نشطًا مكتشفًا قادرا على إجراء التجارب والملاحظة الدقيقة والتوصل إلى تعميمات ووضع حلول وبدائل للمشكلة.
- تنمية التحصيل الدراسى، بالإضافة إلى تدريب التلاميذ بطيئى التعلم، واكتساب قيم العلم والعمل فى فريق.
- تحقيق مهارات العمل الجماعى بين التلاميذ والمعلم.
- المرونة فى استخدام استراتيجيات مختلفة مثل: حل المشكلات والتعلم بالاكتشاف، والتعلم الفردى الإرشادى، والألعاب والمباريات.
- إثراء المنهج بما تتضمنه من أنشطة وإتاحة الفرص أمام المتعلمين لمعالجة المشكلات وتقديم بدائل للحل، حيث تخلق بيئة تعليمية ثرية ومبهجة ومريحة.

- مساعدة التلاميذ وخبراتهم السابقة، وتحملهم مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم، كما أن التلاميذ يتعلمون كيف يتعلمون من خلال الأنشطة المعملية.

إن استخدام المعمل فى التعليم والتعلم له متطلبات شتى يمكن تصنيفها فى نوعين : أولهما متطلبات مادية، والأخرى متطلبات بشرية وتتحدد المتطلبات المادية فى :

- متطلبات متعلقة بتنظيم الفصل أو المعمل أو المكان المخصص لممارسة الأنشطة مثل: المقاعد والمناضد والأرفف لتخزين الأدوات، والملفات، والسبورات.
- أدوات تعليمية كالمقاييس المختلفة للسعة والطول والوزن والحجم، والآلات المعملية، والحاسبات والنماذج، والبطاقات، والأوراق والأقلام.
- لوازم مكتبة المعمل كالكتب المدرسية والإضافية والمجلات والنشرات والإحصاءات والألغاز العلمية، وأشرطة الفيديو، والأفلام، وأجهزة العرض واللوحات.
- أدوات عامة مثل المواد الكيميائية، والمقصات، وقطع الورق المقوى، والألوان، والخيوط، والحبوب.

أما المتطلبات البشرية فإنها تتسع لتشمل كلا من :

- معلم مبتكر مشجع على الاكتشاف والبحث، واثق فى قدراته وإمكاناته، ومدرب على استخدام المعمل فى التدريس مدرك لطبيعة وخصائص تلاميذه.
- إدارة مدرسة واعية يتوافر لديها الاستعداد والرغبة فى تشجيع المعلم والمتعلمين وتقديم العون لهم، وتهيئة البيئة التعليمية الثرية.

- موجهين مدربين متفهمين لطبيعة أدوار المعلم فى الطريقة المعملية والأساليب التدريسية المناسبة.

واستخدام المعمل فى التعليم والتعلم له أنشطة متنوعة تشمل :

- أنشطة جماعية : وفيها يقوم كل التلاميذ بنشاط واحد إما على شكل فردى كل تلميذ على حدة، أو بتقسيم التلاميذ فى مجموعات صغيرة.
- أنشطة جماعية فردية : حيث يقوم كل من المعلم والمتعلمين بتقسيم نشاط معين إلى عدة أقسام، ويقوم كل فرد أو كل مجموعة صغيرة باختيار وتنفيذ ما تراه مناسبا من هذه الأقسام السابقة، ثم تجمع نتائج هذه الأقسام لتتكون النتيجة.
- أنشطة المشروع : يقوم كل تلميذ أو كل مجموعة صغيرة، وتحت توجيه المعلم وإشرافه باختيار نشاط يحتاج إلى جهد ووقت لينفذ فى شهر أو على مدار العام ويحتوى النشاط على مواقف، يتضمن كل موقف مواد تعليمية تختلف عن المواقف الآخر وتؤدى إلى الغرض نفسه وهنا يتعلم التلميذ من خلال هذه المواقف المختلفة بطريقة فعالة.

إن تنفيذ الطريقة المعملية يمكن تقسيمه إلى ثلاثة أنواع من المراحل والإجراءات يكمل كل منها الآخر، وهى :

- مرحلة الأنشطة التمهيدية : وتهدف إلى تقديم أفكار ومفاهيم، وتتناول الأدوات والمواد المحسوسة والتفاعل معها، والتعامل مع عناصر الدرس بعملية حسية. والأنشطة التمهيدية تدور حول الاستقصاء وحل المشكلات حيث تبدأ بمشكلة أو سؤال يتطلب إجابة.
- مرحلة الأنشطة الاستكشافية : والهدف منها إتاحة الفرصة أمام التلميذ كى يفحص ويتناول الأدوات والمواد المحسوسة التى تستخدمها الأنشطة.

ويتعرف خصائص هذه الأنشطة الجديدة. ويمكن البدء بتلك الأنشطة الاستكشافية عن طريق تقديم المواد المحسوسة، وإثارة كافة التلاميذ وتشجيعهم على القيام بالعمل بهذه الأنشطة والتعرف على خصائصها وأجزائها.

- مرحلة الأنشطة التطورية : والهدف من هذه الأنشطة تثبيت المفاهيم والأفكار التى اكتسبها التلميذ من خلال ممارسته للأنشطة التمهيدية والاكتشافية. ويقوم التلميذ بتنفيذ هذه الأنشطة. وهذا النوع يغلب عليه طابع الكتابة، وتسجيل النتائج، والتطبيق.

إن ما يدعو إلى التأكيد عليه عند تنفيذ الطريقة المعملية فى مدارسنا هو أن يشترك جميع التلاميذ فى أنشطة المعمل أو يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من ثلاثة إلى خمسة تلاميذ فى كل مجموعة، وتمارس كل مجموعة نشاطًا خاصا بها، وكلها أنشطة خططها المعلم مسبقا، أو أن يمارس كل تلميذ نشاطا فى المعمل بتوجيه من المعلم ويمكن أن يمارس التلاميذ أنشطة خارج المعمل فى فناء المدرسة أو المكتبة أو حديقة المدرسة وكلها تمهد لما سيدرس داخل المعمل. وهنا لابد من إتاحة الحرية للتلاميذ واحترام أفكارهم وآرائهم وإثابتهم وتشجيعهم وتحدى تفكيرهم لصناعة متعلم مفكر ومبدع ومبتكر للألفية الثالثة.

إن طبيعة القرن الحادى والعشرين تفرض علينا الاهتمام برعاية الموهوبين وتنمية قدراتهم لتحقيق خير الإنسان ورفاهيته، ولاستكمال الاستكشاف المبدع للفضاء الخارجى، وللانتقال بالإنسانية إلى مجتمع عالمى، ولتحقيق ثقافة عالمية جديدة قوامها التقارب والتعاون، ولعبور الفجوة بين العالم المتقدم والعالم الآخذ فى النمو، إذا أريد ألا يتبخر الوعد بالثراء فى هذه الألفية، ويضيع فى الصراع والفوضى التى تأخذ بتلابيب كثيرة من أجزاء عالم اليوم. وهذا هو التحدى الأساسى الذى يواجه التربية.

إننا فى حاجة إلى تنمية الموارد الفكرية الكفيلة بمراجعة هذه المشكلات، ذلك أن الطفرات العلمية والإبداع التقنى يزودنا بقدرة على التغلب على هذه التحديات. غير أن ما ينقصنا هو الحكمة فى رعاية ما أوتينا وتوظيفه. ويتحقق ذلك إذا قامت التربية بأوسع معنى من معانيها بهذه المهمة الحيوية، وإذا وفرت نماذج تربوية فكرية جديدة نحتاجها لخير الإنسانية، شريطة أن نتخلى عن التوجهات التربوية التقليدية والأفكار السائدة التى تحرم الأجيال الشابة من الوعى السليم بوحدة العالم الذى ولدوا فيه، وهى وحدة جوهرية وأساسية تحتاج إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجماعات والأمم لتنشيط وتنمية العولمة.

إن ما نحتاجه بإلحاح ثورة مبدعة فى سياستنا التعليمية والتربوية والإعلامية والاتصالية، تنمى برامج حسن بناؤها على المستوى العالمى، تعتمد على مسلمة لا لبس فيها هى : أن بقاء الإنسان يتطلب ويتضمن تنمية وعى كونى عطوف ومبدع، وأن البعد الروحى لابد أن يحتل مكانة مركزية فى تفكيرنا التربوى الجديد، وأن يلقى ما يستحق من اهتمام، وأن نفكر تفكيرا كونيا، وأن نتخلى عن النماذج الفكرية التقليدية، وأن ننغمس بجرأة فى المجهول، وأن نستخدم فى ذلك كله أحدث ترسانة من المنهجيات التربوية المبدعة والتفاعلية لبناء برامج تعليمية عبر العالم للأطفال والراشدين على السواء، تفتح عيونهم على واقع فجر العصر العالمى. إن الفلسفة التربوية الكلية الشاملة للقرن الحادى والعشرين تستند إلى منطلقات عدة، من أهمها:

- أن الكوكب الذى نسكنه جميعا وحدة نابضة، وأن الجنس البشرى أسرة ممتدة متشابكة، وأن الفروق بين الأمم والشعوب ينبغى النظر إليها فى أوسع سياق وأعرضه وهو وحدة الكون.
- أن علينا أن نحافظ على إيكولوجيا (بيئة) كوكب الأرض من التدمير والاستنزاف، وأن نخصبها لصالح رفاهية الأجيال.

- أن الحب والحنو والرعاية والإحسان والصداقة والتعاون عناصر ينبغى أن نشجعها ونحن على أعتاب الوعى العالمى الجديد.
- أن التربية الشاملة ينبغى أن تعترف بتعدد أبعاد الشخصية الإنسانية الفيزيقية والفكرية والجمالية والعاطفية والروحية وبالتالى تتقدم نحو تحقيق الحلم الدائم المتكرر بانتظام، وهو تنمية إنسان متكامل يعيش فى كوكب منسجم.

إن هناك ضرورة ملحة لتحقيق التفوق فى التعليم لاستثمار الموهبة الإنسانية، حيث إنه يحدث فى هذا المنعطف التاريخى تجديدات أساسية فى العلم وإبداعات فى التقنية، وتغيرات فى الاقتصاد والسياسة، وتحولات فى البنيات الاجتماعية.

وهذا الجيشان يعرض المجتمع التربوى للإجهاد حتى يستجيب للحاجات النامية، وليواجه التحديات الناتجة عن عالم سريع التغير. وتقتضى متطلبات العصر الجديد تفاعلا ديناميا بين الإبداع والشجاعة والتصميم لتحقيق تغيرات فاعلة، كما تحتاج خطط الإصلاح التربوى أن تتجاوز التخطيط السليم، وتوفير الموارد إلى ما هو أبعد من ذلك، إذ ينبغى أن تستهدف سياسات الإصلاح التربوى تحقيق التفوق والامتياز فى مستوى التعليم.

إن التوسع فى التعليم ركز على مواجهة الطلب الاجتماعى المتنامى على التمدرس ولم يعط الأولوية لجودة التعليم، وكانت النتيجة مدارس شديدة الازدحام، وطرق تدريس تقليدية تستند إلى التعليم البنكى والتعليم للامتحانات وليس التعليم للحياة، ومعلمين غير قادرين على التكيف مع طرائق أكثر حداثة كالمشاركة الديمقراطية فى الفصل، والتعلم التعاونى، وحل المشكلات، والتعليم للإبداع.

وما يهمنا هنا هو أن تزايد الأعباء على النظام التعليمى أدى إلى عدم الالتفات على نحو مناسب إلى قضية العدالة التربوية التى تقتضى توفير خبرات تلائم حاجات الطلاب ذوى القدرات التعليمية الخاصة. وهنا تعرضت حاجات الطلاب ذوى الإمكانات العالية للإهمال فى غمرة الطموح لتوفير تعليم للجميع. وعومل

الطلاب ذوو القـدرات المختلفـة معامـلة متساويـة. إنـه لا يوجـد شـىء أكـثر إجحافـا من المعاملة المتساوية لغير المتساوين. وإنه عـلى الرغـم مـن النوايـا الطيبـة للسياسات التعليمية التقليدية فإن حرمان الطلاب الممتازين من الفرص التعليمية المناسبة هو حرمان للمجتمع من أفضل موارده الإنسانية التى تقوده نحو تنمية حقيقية وفعالة. وينبغى أن يدرك القادة التربويون المتطلبات التربوية النوعية للطلاب البارزين، وأن يعملوا على الوفاء بها، بتوفير فرص تعليمية إضافية، وتقديم محتوى تعليمى متقدم، وطرائق تعليمية أكثر تقدما تراعى الفروق الفردية، وأن يعد المعلمون ويدربوا بحيث يقدرون على تلبية الحاجات التعليمية المختلفة للطلاب الموهوبين، وأن يكون من الأولويات التعليمية وضع مناهج متقدمة تفى بحاجات الطلاب المتميزين وتتحدى تفكيرهم.

إن هناك أدوارا مهمة يقوم بها البيت والمجتمع المحلى والمنظمات غير الحكومية فى تنمية الموهبة. فالمدرسة ليست وحدها هى المسئولة، بل إن هؤلاء جميعا يوفرون الإمكانات اللازم لعمل المدرسة ويكملون جهدها بتنشيط الوعى لدى أفراد المجتمع وزيادة كفاءتهم وتزكية مشاركتهم بكيفية التعامل مع الموهوبين. إن النقص الواضح فى مشاركة النساء فى الوظائف الإدارية العليا والقيادية هو نتيجة لعدم توفير فرص التعليم المبدع أمام البنات واللازم لفتح الطريق أمامهن ولبزوغ قيادات نسائية، ويفسح السبيل لهن ليسهمن إسهاما قيمًا فى اتخاذ القرار والمشاركة الواعية الفاعلة فى التنمية المجتمعية وتطويرها.

إن من أهم النماذج التطبيقية لتفريد التعليم ما تم فى الأردن إبان العقد الأخير من القرن العشرين حيث وضع برنامج إصلاح تعليمى شامل لتحسين جودة التعليم ونوعيته، وحيث اهتم المشرع بالطلاب ذوى القدرات العالية والموهوبين، كما اهتم بتنمية قدرات المعلمين وتدريبهم وفاءً بمطالب هؤلاء الفائقين.

وفى إطار الحاجة القومية لتعليم متفوق أعدت مؤسسة نور الحسين التى أسست عام 1985 م مشروعا تربويا تجديديا تمثل فى تأسيس مدرسة جوبيلى عام 1993 م بعد

انفاق عقد من الزمان فى التخطيط وإجراء بحوث مكثفة، وفى تطوير المناهج التعليمية، وتدريب المعلمين بالتنسيق مع الحكومة لتوفير فرص تعليمية للموهوبين. ومدرسة جوبيلى للموهوبين مدرسة ثانوية مشتركة، توفر الإقامة الداخلية لطلابها. تأسس برنامجها الأكاديمى وتحدد فى ضوء حاجات الطلاب والطالبات العقلية وقدراتهم وخبراتهم، وتوفير بيئة تعليمية تستثير الدافعية وتتحدى القدرات، وبحيث يحقق الطلاب كل إمكاناتهم من خلال: التعلم بالاكتشاف، وإجراء التجارب، وحل المشكلات، والتعليم الابتكارى. واختير الطلاب من خلال نظام متعدد المحكات يتضمن: التحصيل الأكاديمى، والتقديرات المتدرجة للخصائص السلوكية، والمستوى العقلى العام، والقدرات الرياضية والنوعية، ومستويات الابتكار. والمدرسة توفر للطلاب بيئة تعليمية تشجع التفكير الحر، والتعبير الطليق، ويتعلم الطلاب من خلال خبراتهم كيف يستخدمون المعرفة بفاعلية وكفاءة وتجمع البرامج التعليمية بين الجوانب الأكاديمية والأخلاقية وغرس الإحساس العميق بالمسئولية الاجتماعية. ومدرسة جوبيلى للموهوبين تسهم فى تحسين جودة التعليم للطلاب الموهوبين عن طريق (مركز لتحقيق الامتياز فى التعليم) وهو يعمل بالتعاون مع وزارة التربية الأردنية والقطاعين الخاص والعام ويسعى المركز لتطوير مناهج تعليمية، ووضع أدلة، وتوفير معلومات تربوية للمدارس الأخرى، وتنمية مداخل تعليمية مبتكرة ونشرها على نطاق واسع فى تعليم الرياضيات والعلوم والإنسانيات، ويعمل المركز كمكتبة مصدرية للمعلومات المتنوعة، ويوفر الإمكانات اللازمة للبحث التربوى ويشرف على ورش عمل تدريبية، ويعد برامج وأنشطة للمعلمين وللطلاب الموهوبين على أساس مراعاة الفروق الفردية داخل الصفوف الدراسية. والمدرسة تتعاون مع المنظمات العامة والخاصة لخدمة المجتمع. وقد انعكس نجاح المدرسة فى مقولة أحد طلابها: تعودت أن أعتبر المدرسة سجنا ولكن مدرسة جوبيلى للموهوبين مكان جميل أستطيع التعلم فيه، وأشعر فيه شعورا كاملا بالحرية. إن

جوبيلى مكان للأصدقاء وللعلم والخيال. وفى جوبيلى : المعلم صديق، والمعرفة صديقة، والكتب أصدقاء.

إن مدارسنا فى حاجة إلى إقامة معارض سنوية للمبتكرين العلمية للفائقين فى المراحل التعليمية المختلفة، بغية دعم المواهب وإتاحة الفرص أمام المبتكرين للمنافسة الشريفة، ونشر الوعى بأهمية الابتكار والمبتكرين، ورعاية الابتكار وتنميته وصقل قدرات الموهوبين. ويمكن أن تتسع مجالات المشاركة لتشمل :

- ابتكارات علمية فى الفيزياء والكيمياء والأحياء والرياضيات والحاسب الآلى.
- إجراء أبحاث علمية حول العلماء وتاريخهم واكتشافاتهم العلمية وظروفها.
- عرض الأفكار الجديدة والرؤى الإبداعية لأعمال وأنشطة لها قيمة فى الحياة العملية.

على أن تشكل لجان لاستقبال المشاركات من المدارس وتقويمها وتنسيقها، وتحديد أوقات لافتتاح تلك المعارض أمام الجمهور للمشاهدات وإعداد كتيب إعلامى توثيقى يتضمن صورا حية لهذه المشاركات بأسماء أصحابها، ونبذة عن هذه الأعمال الابتكارية وأصحابها.

الفصـــل الثالث

الانفتاح المعرفى والمناهج الدراسية

1 – المناهج وأنسنة الإنسان.

2 – التدريس التقدمى فى عصر المعرفة.

3 – التقويم البديل هدف تربوى.

4 – التدريس الجيد والذكاء الإنسانى.

5 – ملفات الإنجاز للتدريس والتقويم.

أولاً ـ المناهج وأنسنة الإنسان

تزداد قيمة النزعة الإنسانية فى عالم اليوم شماله وجنوبه على حد سواء، حيث تسود قسوة الهيمنة الأميريكية الضاغطة على كل جبهات الرفض والمقاومة والاختلاف الثقافى، وحيث تسود نزعة عسكرة العولمة وتوحشها، ويقوى كل ذلك ترسانة فكرية تحاول تأسيس المشروعية لهذه النزعة، وحيث تضع الإسلام والعروبة فى مواجهة أسلحة حديثة متطورة للدمار بعد إلصاق الإرهاب والعنف بسماء الشرق مهبط الديانات السماوية والحضارات وهذه المعطيات تضغط بشدة على التربية قبل التعليم فى إطار الدعوة لتأهيل المجتمع العربى الإسلامى بمراجعة الخطاب الدينى والمقررات الدراسية لتخفيف عناصر الهوية وخلخلة الذاكرة الوطنية العربية.

وهنا لابد من أهمية طرح النزعة الإنسانية باعتبار أن معرفة الإنسان وفهمه هى محور العمل التربوى ونقطة البداية والوسط والنهاية ليصب هذا المسعى فى محيط الجهود التربوية والتعليمية ومسيرة تطوير التعليم المتنامية بجناحيها الجامعى وما قبل الجامعى.

إن ما يتوجب علينا أن نلتفت إليه وندعمه فى برامجنا التعليمية والتربوية هو أنسنة الإنسان والسعى لمصالحة الإنسان مع نفسه بطريقة عملية تتحد سياسيًا وتتجسد فى نظام أخلاقى معاش على أرض الواقع كما تجسد فى نظام اقتصادى قوامه العدالة والمساواة. إن النزعة الإنسانية التى ننشدها فى تعليمنا تؤمن بقدسية الإنسان وكرامة الإنسان، وقد أغنى الإسلام النزعة الإنسانية بإيلائه الإنسان مفهومًا وكيانًا ومسئولية وحماية أولى فى أولوياته الكبرى والحاكمة.

النزعة الإنسانية التى يجب أن نضغط عليها فى مسيرتنا التعليمية هى بُعد محورى فى التفكير والاعتقاد، وجدل مستمر يحتوى داخله وجهات نظر مختلفة فى نطاق موضوعات التفكير حول استكشاف الإنسان لنفسه وإثراء الخبرة الإنسانية، ويصبح الحوار الأسلوب المنهجى الغالب على الجوانب المختلفة للخبرة الإنسانية، كما تتضمن الحوارات القناعة بأن الفرد الإنسانى ذو قيمة فى حد ذاته، وأن احترام هذه القيمة هو مصدر كل القيم الأخرى. إن هناك مبدأين رئيسيين فى الإنسانية: الأول أن غاية التربية هى تنمية كل القدرات لدى الإنسان، والثانى أن الطريقة الأساسية لتحقيق ذلك هى إقامة علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلم. ويترتب على ذلك أن نسأل أنفسنا نحن التربويين هل يمتلك الفكر التربوى والتعليمى الذى نقدمه للنشئ والشباب الوسائل العقلية والثقافية وكذلك الحريات والأطر التى لابد منها من أجل تشكيل فلسفة حديثة للإنسان ؟ إن النزعة الإنسانية التى تغذى مناهجنا التعليمية تقوم على الأنسنة فى حد ذاتها بداية جديدة تجعلنا أمام مدخل مزدوج لمفهوم الإنسان شقه الأول حيوى طبيعى والآخر نفسى اجتماعى وثقافى، وكلا المدخلان يحيلان إلى بعضهما البعض الآخر. إن النزعة الإنسانية تشكل شرطا حاسما لتربية جديدة مؤسسة على ركيزة إنسانية تبين بجلاء كيف أن الحيوانية المبدعة والإنسانية تحددان معًا شرطنا الوجودى.

إن ثمة مشروعية للالتفات بموضوعية وحيادية إلى الفكر الإسلامى حضارى التكوين لرد الاعتبار إلى الذات فى وجه حملات التشويه والتفكيك الغربية والأمريكية والتى دخلت منطقة العداء الصريح والتآمر المتعمد والتى تعززها ترسانة مسلحة حديثة وترسانة أيديولوجية تربط الإسلام بالإرهاب وتربط العروبة بالتعصب، ومحاولة فهم روافد الإسلام للنزعة الإنسانية معناه المساهمة فى إخصاب النزعة الإنسانية عالميًا وتصحيح المدرك المغلوط عن الإسلام والعروبة. إن المعطيات الجوهرية للرؤى الكونية للإسلام هى المصدر الأساسى لاستقامة الحقوق الإنسانية، والتى يمكنها أن تسهم فى تأسيس نزعة إنسانية معاصرة تقوم على مبدأ

واحدية الله، وبالتالى تشتق منه مبدأ واحدية الكائن الإنسانى، ثم مبدأ كرامة الإنسان وخلافته لله تعالى على الأرض، ومفهوم المساواة بين كل البشر، ومفهوم العقل أعدل الأشياء قسمة بين البشر.

إن التربية مطالبة باستيعاب الروافد الفكرية الخصبة التى تغنى نظريتها وممارستها اليومية، ونقد الروافد الإسلامية والاستفادة منها فى إغناء الفكر التربوى التعليمى، والعودة إلى الجهاز العقلى للفكر الإسلامى فى عملية نقدية واعية يترتب عليها إما أن يسهم المسلمون بشكل مبالغ ودون أى تحفظ أو رقابة قمعية فى التشكيل الجماعى لنزعة إنسانية كونية تسهم فيها تراثات الفكر وثقافات العالم، وإما أن تشهد تصلبًا أيديولوجيًا للعقل السياسى الدينى الذى يؤسس السياسة والأخلاق على تصلب دجماطيقى لا يتعرض أبدًا لأى مناقشة نقدية أو مراجعة فكرية. وعليه فإن تعليمنا لابد أن:

- يقدم أفكارًا للنشء والشباب هى فى جوهرها مستقبلية تتخطى حدود الزمان وحدود المكان.

- يتجاوب مع همومنا العصرية، ويضيف إلى أسئلتنا نحو المستقبل شهوة التغيير، والتمرد على الثابت الجامد، والانفتاح على الماضى والآتى، فيها ما يمكن أن ينتقل بالإنسان من قيد التقليد إلى فاعلية الاجتهاد، ومن الانغلاق على النفس إلى الانفتاح على الآخر.

- يزود المتعلم بإرادة دائمة من خلال منهج معرفى يتحد بالتيارات العامة للأوساط الفكرية فى عصره، وبإرادة التغيير والقدرة على تذليل الظروف القائمة والعارضة فى مجتمعه.

- ويحصن المتعلم بنسق فلسفى مستقل يجعله صاحب موقف فلسفى منفتح بفضل نزعة نقدية واضحة، يطرح الأسئلة التى تحاول هز الواقع وتبحث عن إجابات متعددة للمسألة الواحدة.

- ويدربه على فن السؤال، فالسؤال منهج تربوى غنى منذ سقراط وحتى اللحظة التربوية الحاضرة، فالسؤال يولد سؤالا، والحوار يثرى العلاقات بين القضايا والأفكار. والسؤال منهج غائب فى تربيتنا وتعليمنا، حيث تسييد ثقافة التلقين والإجابات الجاهزة والعقول الاجترارية المتشابهة على المستوى العربى. وعليه فإن السؤال أداة ضرورية لتنشيط التعليم، وإحداث هزة حقيقية يمكن أن تخلص التعليم من بعض جوانب أزمته.
- مناهجنا لابد أن تقوم على الإنسان، وعلاقة الأنا بالآخر وصياغة معادلة مشتركة للتعايش بين الإنسان وأخيه الإنسان دون النظر إلى عنصريات وثنائيات آن لها أن تسقط وتزول.
- ومناهجنا لابد أن تؤكد على أرضية مشتركة للحوار الإنسانى الذى يفضى إلى شراكة خلاقة تقوم على احترام الإنسان بما هو إنسان، وتنتج حوارا ثقافيّا لا صراعا حضاريّا تصادميّا ونحن نعيش مناخ السخونة العسكرية التى تنتجها الهيمنة الأمريكية على مستوى العالم، وتوحش حركة العولمة التى تقوم بالإقصاء والتهميش للآخر اللاغربى.
- ومناهجنا لابد أن تقوم على الرؤية الفلسفية للنزعة الإنسانية لتسهم فى السعى المشترك لإقامة حوار بين الأمم والجماعات البشرية، وتعزز تربية أخلاقية، وتصور إنسانى للفرد يرد للإنسان اعتباره وماهيته العربية الإسلامية المفقودة ذلك إذا اعتبرنا التربية قوة المستقبل الأساسية، ورافعة التقدم الإنسانى والمعنية بتشكيل إنسان والتأسيس على ماهيته الإنسانية لأنشطة الإنسان العربى المسالم.

إن مدخل النزعة الإنسانية الذى يجب أن يقوم عليه تعليمنا لا يزال مهملًا بين مداخل عديدة تجريبية وتجريدية ونفعية، هو مدخل تربوى حضارى يتمثل فى مسعى التربية نحو تأسيس عقل جديد يقوم على احترام الإنسان وكينونته وحقوقه مما يخفف من حالة الاحتقان السياسى والحضارى المعاصر، وتأجج الفكر العنصرى

والمتعصب فى الغرب وأمريكا ضد الثقافة العربية الإسلامية والإنسان المنتمى إليها. واحتفال تعليمنا بالنزعة الإنسانية يؤكد بوضوح على مدخل فكرى فى التنشئة وتبنى ثقافة السؤال والتربية القائمة على الحوار والعقل النقدى.

إن مجال العمل التربوى القائم على أنسنة الإنسان يشكل أحد جسور الحوار الثقافى بين أبناء الدول فى قرية صغيرة مسامية الجدران، وبالتالى فإن التعاون الدولى فى مجال التربية يسهم فى التخفيف من الصراع الحضارى المستمر. وهذا التعاون ينطلق من الإطار القومى العربى إلى الإطار الجغرافى الإفريقى، والروحى الإسلامى ثم يمتد إلى الإطار الإنسانى مع الآخر الغربى، كما يشمل مختلف المراحل والأنشطة، وهو دعوة إلى التفكير فى بعض المقررات والمدارس والكليات الجامعية المشتركة التى يمكن أن تمثل نموذجًا للحوار الثقافى بين المجتمعات المختلفة، كما يمكن للمنظمات الإقليمية والدولية أن تسهم فى هذا التبادل الثقافى. إن التأكيد على أن الإبداع المجتمعى وإطلاق القوى والطاقات لدى الأفراد يمتد من العام إلى الخاص، ومن المجتمع إلى التعليم، ولذلك فإن تعميق المشاركة السياسية والإصلاح السياسى والحقوق الديمقراطية فى المجتمع لا ينفصل عن التربية الإبداعية داخل أسوار المدرسة والجامعة.

إن النزعة الإنسانية فى التجربة العربية الإسلامية تقدم إمكانية خصبة لتطوير العمل التربوى نحو آفاق أرحب تتعلق بسمو الحرية والعقلانية، وتدعيم الرؤى الثقافية المتسامحة إلى الآخر الغربى وإبراز إمكانات الحوار بين الشمال والجنوب، وإدانة الهيمنة والعنصرية، وإغناء طرق التدريس بثقافة السؤال، والسؤال الفلسفى والأساليب الحوارية ومواقف الجدل فى مقابل التعليم القائم على الاستظهار والاجترار والتى تضعف روح النقد، ويمكن التوسع فى التعليم الحوارى فى مختلف المراحل التعليمية داخل الصف وخارجه وهو ما يمكن أن يدعم قيم النسبية والتعددية واحترام الرأى المخالف. إن التركيز على تعليم جديد قائم على النزعة

الإنسانية يحقق التكامل مع إنسانية المتعلم إنسانية المعلم، وهو ما يعنى الرقى بالمعلم إعدادًا وتدريبًا وممارسة، وتدعيم مكانته المهنية ومشاركته النقدية فى تطوير عمله ومهنته ومجاله الحيوى، وتشجيعه على السؤال المستمر والمتجدد حول طبيعة عمله ومنطق مهنته، وتشجيعه على القيام بالبحث العلمى النقدى، ويتمم هذا كله النظر بإيجابية فى المكانة المادية والاجتماعية للمعلم تحقيقًا لإنسانيته وتقديرًا وتوقيرًا لرسالته فى بناء البشر وصناعة الإنسان فى الألفية الثالثة.

إن ممارسة التدريس الديمقراطى ترتبط بحرية الطلاب، كما ترتبط بالثقة فى الذات. وهذه الثقة فى الذات هى التى تعبر عن نفسها فى توكيد فعل أو قرار يتعلق باحترام الحرية واستقلالية الطالب، وقدرته على مناقشة مواقفه الخاصة، وفى انفتاحه على مراجعة ذاته والمواقف التى تمسك بها من قبل. وتتضمن السلطة الواثقة من ذاتها التى يتمتع بها المعلم الكفاءة المهنية. فلا سلطة للتدريس دون كفاءة، واختيار المعلم وممارسته الديمقراطية من الأمور التى تحددها الكفاءة العلمية. بمعنى أن عدم الكفاءة العلمية يدمر السلطة الشرعية للمعلم.

إن ما تتطلبه سلطة المعلم فى سياق حرية الطلاب هى التواضع والعطاء، وهو ما يولد مناخ الاحترام الذى يحقق العدل والجدية وهو المكان الذى يتحول فيه التعليم إلى خبرة تربوية حقيقية. كما أن البيئة المتسامحة تولد الإبداع وتنمى روح التذوق والمغامرة المحسوبة. والسلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها التى تقوم على الحزم مع حرية الطلاب تكرس نفسها لبناء الانضباط. إن الحرية ضرورة وتحد دائم وحتى حرية التمرد لا يمكن النظر إليها على أنها إخلال بالنظام، لأن السلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها تحمل اقتناعًا بأهمية الانضباط الحقيقى الذى يظهر فى أنشطة طلاب يواجهون التحدى، ومعلم يمتلك الكفاءة المهنية والفاعلية.

إن المهمتين الأساسيتين للمعلم الديمقراطى هما: أن يحتفظ للطلاب باحترامهم وألا يفصل بين التدريس والتربية الخلقية، فالمتعلم لا يمكن أن يحيا بشكل أخلاقى

دون الحرية، وأنه لا حرية دون مخاطرة. إن السلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها لا تلوثها اللامبالاة، إنها ترفض كبح حرية الطلاب وترفض أى كبح لعملية بناء انضباط جيد، أو ترفض بعد ذلك تقويم الطلاب للمعلم الأمر الذى يترتب عليه تطوير أداء المعلم، وأن يقرب بين ما يقوله وما يفعله، وبين ما يبدو عليه الآن وما سيصبح عليه غدًا. إن المعلم الديمقراطى يذكر أنه لا يعرف إذا كان لا يعرف. وهذا الالتزام بحقيقة عدم معرفته يمثل رصيدًا له عند طلابه، باعتبار أن هذا السلوك الصادق يمثل قيمة أخلاقية من ناحية ويدفع المعلم الذى هو فى موقف التعرض لكافة أنواع الأسئلة أن ينمى نفسه أكاديميًا وأن يكون مستعدًا لتزويد طلابه بإجابات صادقة عن أسئلتهم.

إن المعلم الديمقراطى يبذل الجهد لتجسير الفجوة بين الثنائيات بين التدريس والتشكيل الخلقى، وبين الممارسة والنظرية، وبين السلطة والحرية، وبين الجهل والمعرفة، وبين احترامه لنفسه واحترامه لطلابه، وبين التعليم والتعلم. المعلم الديمقراطى يتعامل مباشرة مع حرية الطلاب ونمو استقلاليتهم، تلك هى الطريقة التى يحيا بها المعلم الديمقراطى مع نفسه ومع طلابه، والتى يحترم فيها حق إلقاء الأسئلة والشك والنقد، هو شاهد بصدق على ما يؤمن به وما يتحدث عنه. أما التحدث فقط فلا جدوى من ورائه، وتلك هى المسئولية الخلقية التى يحملها المعلم ويتحملها. إن التدريس الديمقراطى نص يجب أن يقرأه المعلم باستمرار ويفسره حتى يتحقق التلاحم بين المعلم والمتعلم فى استخدام مكان التدريس بشكل متبادل حتى تزداد إمكانيات حدوث التعلم الديمقراطى فى المدرسة.

إن وجود المعلم فى الفصل هو وجود سياسى، ولذلك توجب على المعلم الديمقراطى أن ينقل لطلابه قدرته على التحليل والمقارنة والتقييم واتخاذ القرار والتاثير والاعتراض، وقدرته على أن يكون عادلا فى أقواله وأفعاله، وأن تكون له اختياراته على أن يبجل الحقيقة، لأنه إنسان أخلاقى يختار الممارسة منفتحة العقل

يلتزم بها عند تنفيذه لأنشطة التدريس فلا تمييز بين المتعلمين على غير أساس موضوعى بل بين الطلاب على أساس قدراتهم وميولهم واستعداداتهم.

إن التربية خبرة إنسانية خاصة. والمعلم لا يكون معلما إذا لم يدرك بوضوح أن ممارسته تتطلب منه تحديدا لموقفه، وتخاصما مع ما ليس صحيحا أخلاقيا، وأن يختار فلا يمكن أن يضم المعلم الديمقراطى صوته لصوت صانعى السلام الذين يطالبون البؤساء والمقهورين بالاستسلام لقدرتهم. إن صوت المعلم صوت المقاومة والسخط وبه نبرة غضب للذين تم خداعهم، وصوت المعلم الديمقراطى يتحدث عن حقهم فى التمرد فى وجه الانتهاك الأخلاقى، إنه لا يتخلى أبدا عن مصالح البشر عندما تهددهم قيم السوق قيم الربحية. إن موقف المعلم الديمقراطى يتسم بالشمولية وبإعداده الكفء الذى يكشف عن إنسانية موقفه موقف احترام للطلاب دون شروط واحترام للمعرفة التى لديهم، والمعرفة التى حصلوا عليها مباشرة الحياة، وموقفه يتطلب اتساقه مع نفسه فى الفصل فيما يقوله وما يفعله، يقف فى صف الحرية وضد التسلطية، ويدافع عن الديمقراطية ضد الديكتاتورية، ويؤيد النضال الدائم ضد كل شكل من أشكال التعصب، وضد السيطرة الاقتصادية وأفراد أو طبقات اجتماعية، تملؤه روح الأمل على الرغم من كل ما يثير التشاؤم، ويفخر بجمال تدريسه، المعلم الديمقراطى هو المحارب الصامد الذى لا يستسلم والذى يحقق علاقة متوازنة بين السلطة والحرية والتى ترسم لها حدود، وبدونها تتحول الحرية إلى فوضى وتتحول السلطة إلى تسلط. إن التحدى الأكبر أمام المعلم صاحب العقل الديمقراطى هو كيف ينفذ إلى الإحساس بالحدود التى يمكن أن تتكامل أخلاقيا مع الحرية نفسها. والمعلم الديمقراطى يدرب طلابه على خبرة اتخاذ القرار وخبرة تحمل نتائج هذا القرار، فليس هناك قرار لا نتائج له، سواء أكانت متوقعة، أو شبه متوقعة، أو غير متوقعة. وهذه النتائج هى التى تجعل من عملية اتخاذ القرار عملية تتسم بالمسئولية. ومن المهام العلمية أن يوضح المعلم لطلابه أن مشاركتهم عملية اتخاذ القرار ليست تطفلا، بل هى واجب ما دام ليس فى نية المعلم

اتخاذ القرار نيابة عن طلابه وتكون مشاركة المعلم على أكمل وجه ممكن عندما تتمثل فى مساعدة الطلاب على تحليل النتائج الممكنة للقرار المزمع اتخاذه. إن موقف المعلم هو موقف القادر على أن يتقبل بتواضع دور الناصح لطلابه باعتباره ناصحًا، فإنه لن يفرض قرارا ما أو يغضب، لأن وجهة نظره الأبوية لم تحظ بالقبول. إن ما هو ضرورى وجوهرى هو أن يتحمل الطالب قراره أخلاقيا وبمسئولية وهذا ما يحقق استقلاليته، فالاستقلالية هى نتيجة قرارات متعددة لا تحصى.

إن تعليم الاستقلالية يجب أن يرتكز على التجارب التى تثير اتخاذ القرار وتحمل المسئولية والتى تحترم الحرية، والتى تركز على اتخاذ القرار الواعى والمعبر عن الضمير الحى. إن للصمت أهمية فى عملية التواصل، فهو يتيح الفرصة للإصغاء للتواصل اللفظى، ويسمح أن يدخل المتعلم فى الإيقاع الداخلى لفكر المتحدث وخبرته، ويجعل المتحدث متواصلًا حقيقيًا عند الاستماع إلى السؤال والنقد والمداخلات. وما يهم هو العلاقة النقدية البنائية والتحدث مع الآخر ثم التواصل الحوارى، حيث أن لدى المعلم ما يقوله وأن لدى المتعلم ما يقوله أيضا، أى لديه فضـول لابد أن يؤكد عليه المعلم ليحصل الطالب على الرضا والمكافأة عند تحقيق هدفه، وحيث إن دور المعلم هو استثارة الطالب ليصبح متواصلًا مشاركًا. إن إصغاء المعلم للطالب هو الذى يعلمه التحدث معه، وهو الذى يجعل المعلم يحث الطالب على التواصل دون تحامل على ما يقال دون تسلط مع الانفتاح على التفكير النقدى والتقييم لأفكار واردة من ثقافات أخرى، ويتم ذلك فى تواضع واحترام للثقافات الأخرى وتسامح وترحيب بالتغيير، والمثابرة فى النضال، ورفض الحتمية، وروح الأمل، والانفتاح على العدالة، ودون ذلك لن يكون النعلم ديمقراطيًا، ناهيك عن فهم المختلف وتقبله دون تمييز أو قهر لرؤية الطالب، ذلك أن التربية هى مفتاح التغير الاجتماعى.

المعلم الكفء والمتسق ديمقراطيا يمتلئ بالحياة وبالأمل، ولدية قدرة على النضال واحترام الآخر. إنه إذا كان الحلم الذى يلهمنا حقا هو حلم ديمقراطى

يقوم على أرضية متماسكة، فلن يكون ذلك بأن نتحادث ونتحاور مع طلابنا من علٍ كما لو كنا نمتلك الحقيقة، ذلك أن المعلم الذى يمتلك القدرة على محاورة طلابه هو ذلك المعلم الذى يصغى بصبر وبنقدية، وحتى عندما يضطر إلى التحدث ضد أفكار وقناعات الآخر فعليه ألا يخنق الحرية ويقتل الإبداع والمغامرة المحسوبة، وعليه ألا يضفى طابع البيروقراطية على العقل، حتى لا يصبح الطلاب مجرد وعاء لما ينقله المعلم إليهم. إن ما يجب عليه عمله هو تحدى الطلاب، وإفساح المجال أمامهم بالأسئلة الكاشفة التى تساعدهم على إدراك ذواتهم كبناة للعمليات المعرفية الخاصة بهم.

إن التعليم الديمقراطى يتم بشكل نقدى وحينئذ يلتزم المعلم بالمحاولة المشروعة التى يقوم بها الطالب لتحمل مسئولية أن يكون ذاتًا عارفة، بل أكثر من ذلك، حيث تتضمن مبادرة المعلم الملتزم بمغامرة توليد شخصية الطالب وكيف يتعلم بنفسه وكيف يمارس الجرأة فى السؤال والمداخلة والقبول والرفض وطرح البدائل المختلفة للسؤال الواحد.

إن القضية المهمة فى التعليم الديمقراطى هى الدفاع عن المصالح المشروعة للإنسان المتعلم والانشغال بالطبيعة البشرية، للمتعلم طبيعته الباحثة المتسائلة وله خبراته وله ميوله وله مشكلاته ومهاراته وقدراته واستعداداته، ويمكنه تعلم أى شىء وتذوق ونقد واختيار، واختبار ما يتعلمه، وأنه يدرك أن هناك كثيرا لا يزال عليه أن يستوعبه. هو منفتح على الدنيا ومنفتح على الآخرين لا يخجل من وجود شىء لا يعرفه. كل ذلك الفهم لطبيعة المتعلم يتوجب على المعلم الديمقراطى أن يسلم بها وأن يبدأ منها ويبنى منظومة التعليم والتعلم عليها ويقيم عليها علاقة حوارية مع المتعلم عبر السياق الاجتماعى والثقافى والمحلى الجغرافى للمتعلمين، وعلى المعلم الديمقراطى أن ينفتح على عالم الطلاب الذين يشاركونه المغامرة التعليمية التعلمية، ليدعم حقهم ويسد الفجوة بين واقع المتعلمين وما سيصلون إليه ويحصلونه ولمساعدتهم على سرعة الاكتساب والتعلم، ولإخضاع سطوة

وسائل الإعلام لمناقشات جادة، وحتى يتم التعليم فى فصل بلا جدران ويصبح التعليم أداة ترجمة متفائلة بقدرات الإنسان وطاقاته.

ثانيًا - التدريس التقدمى فى عصر المعرفة

إن التدريس التقدمى معناه خلق إمكانات بناء وإنتاج المعرفة، لا مجرد الانخراط فى نقل المعرفة، ذلك أن معلم الألفية الثالثة شخص منفتح للأفكار الجديدة، منفتح للأسئلة، منفتح لفضول الطلاب، هو واع بأنه ذات نقدية باحثة فى مهمته التدريسية، يربط بين النظرية والتطبيق فى بناء المعرفة منخرطا عمليا وفعليا فى بناء المعرفة مشركا الطلاب فى هذا البناء.

من هنا تصبح لدى المعلم القدرة على الإقناع. ولأن المعلم صاحب عقلية ناقدة فهو لا يتوقف عن كونه مغامرا مسئولا ميالا لتقبل التغيير والاختلاف، ولأن المعلم يعترف بحدوده كإنسان توجب عليه الإلمام بأشكال المعرفة الأخري التى نادرًا ما تكوَن جزءًا من المنهج وطريقته فى الحياة هى مثال للبحث الدءوب الباعث على الأمل، والذى هو بمثابة ثمرة من ثمرات النقص لدى البشر، تبدأ كمعرفة ثم مع مرور الوقت تتحول إلى حكمة. ليضع المعلم التقدمى فى اعتباره الانفتاح على الفضول كى يبحث ويستمتع معا.

إن المعرفة الضرورية للممارسة التربوية هى المعرفة المتعلقة باحترام استقلالية المتعلم سواء أكان هذا المتعلم طفلا أم شابا. هى معرفة تؤكد احترام المعلم لذاته. ومبدأ يتعلق بقضية المضامين الأخلاقية، فاحترام استقلالية وكرامة كل شخص أمر حتمى أخلاقيا وليس معروفا نقدمه أو لا نقدمه للآخرين. فالمعلم الذى لا يحترم فضول الطلاب فى تعبيراتهم الجمالية واللغوية ويستخدم السخرية فى وضع استفسارات مشروعة هو لا يحترم خبرة الطالب التربوية وينتهك مبادئ أخلاقية للإنسان المتعلم.

وفى هذا السلوك يتساوى كل من المعلم المتسلط الذى يخنق الفضول الطبيعى والحرية الطبيعية للطلاب والمعلم الذى لا يضع أية معايير. إنهما يتساويان فى عدم احترامها لخاصية إنسانية أساسية للمتعلم باعتباره إنسانا. وفى هذا السلوك أيضا تصبح إمكانية الحوار الحقيقى الذى تتعلم فيه الذوات المتحاورة من الطلاب وتنمو فى مواجهة الاختلافات بينها مطلبًا متسقًا ذا طابع أخلاقى، وقطعًا للعلاقة مع التفكير الناقد. إن المعلم التقدمى يلغى فى تعامله كل أشكال العنصرية والتمييز على أساس الجنس أو الجنسية أو اللون أو الدين أو الانتماء فكل أشكال التمييز غير أخلاقية، والنضال لمناهضتها واجب المعلم التقدمى أيا كانت الأحوال التى عليه أن يواجهها. وفى هذا النضال وهذا الواجب ذاته كل سحر، بل جمال إنسانيتنا، فمعرفة المعلم بأن عليه احترام استقلالية وكرامة المتعلم تتطلب منه سلوكا وممارسة تتسق مع هذه المعرفة وتترجمها إلى واقع وحياة.

المعلم التقدمى يمتلك حسًا مشتركًا مع الآخرين وإحساسا بسلوك طلابه الأمر الذى يحتم عليه تنفيذ واجباته كمعلم كفء يتقبل التفسيرات المقنعة لطلابه. إن الحس السليم الذى يمتلكه المعلم التقدمى هو الذى يخبره أن ممارسته لسلطاته فى الفصل من خلال القرارات التى يتخذها، والأنشطة التى يواجهها، والمهام التى يفرضها، والأهداف التى يضعها لكل متعلم أو لمجموعة المتعلمين ليست دليلًا على التسلط، وحتى نحل المعضلة التى تنشأ بين السلطة والتسليط والحرية والاستبداد والتسامح والقمع.

إن تعاطف المعلم مع آلام ومشكلات الطلاب تتطلب نقدا موضوعيًا مقبولا ومشاركة إحساسه بالألم إذ وجه إليه نقد جارح. ذلك أن المعلم التقدمى لا يحتاج إلى قراءة كتاب فى الأخلاق ليخبره ويتعلم منه فحسه السليم يكفيه.

ولا يقتصر دور هذا المعلم على صناعة العلماء والمفكرين فحسب، بل هو معنى بتنمية اتجاهات متماسكة وفضائل متسقة وممارسات واعية، وكلها مطلب أساسى فى

مهنته. لا يكفى أن يكون المعلم متحدثا لبقا عن الديمقراطية وعن الحرية وفى ذات الوقت لا يتسق سلوكه مع حديثه وتأتى تصرفاته تتسم بالتكبر والعجرفة وكأنه يمتلك الحقيقة المطلقة ويعرف كل شىء فذلك هو ما يقتل فى الطلاب قدراتهم الابتكارية والإبداعية بل والنقدية.

إن تربية الأعماق وتنمية الأخلاق بالقدوة والمثال وبالممارسة المنهجية وتهيئة بيئة تعليمية تعلمية فيها البهجة والتسامح والحرية والتساؤل والمقارنة والشك والتقدير والإثابة بل بأن نجعل الطلاب فضوليين فاعلين يمتلكون حسّا سليما. وإذا كان الحس السليم غير كاف لتوجيه تحركات المعلم فإنه مع ذلك يمكن أن يحافظ على دور فاعل فى تقويم الواقع مع المضامين الأخلاقية المتكاملة معه، حيث إن الحس السليم سيقود المعلم إلى معرفة نقدية إلى التنبؤ وانفتاح العقل للشك والتواضع أو امتلاك للحقيقة، والاعتراف فى ذات الوقت المعلم والطالب على حد سواء لا يستطيع أن يجرد نفسه من شروط بيئته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى هى مصدر قيمه وأخلاقه ومصدر ثرى لخبراته التى يحضرها معه إلى المدرسة والتى يتوجب على المعلم أن يهذبها ويعدلها وينميها ويصقلها، فالمعلم أمام مهام ثلاث هى: أن يضيف وينمى، وأن يستبعد ويحذف، وأن يعدل ويغير. وكلما زادت دقة منهجية ممارسة المعلم زاد لديه احترام المعرفة الأولية لدى المتعلم، فهذه المعرفة الأولية هى نقطة البداية التى ينطلق منها فضوله المعرفى ليؤدى إلى معرفة علمية نقدية. ومن خلال تأمل المعلم فى واجبات مهنته التى أولها احترام كرامة المتعلم واستقلاليته وهويته يتقدم المعلم نحو تطوير ممارسة تربوية تحول المعرفة إلى سلوك وعمل وحياة فى إطار يقظة نقدية دائمة بالنسبة للمتعلمين. وهنا يصبح من الأجدى أن تكون آلية التحسين والتطوير عاجلة وآجلة يشارك فى بنائها المتعلم والمعلم معا حتى يخلق الدافعية لدى المتعلم المشارك فى إنجازها حيث تكون لها معنى ومغزى فى مسيرته التعليمية التعلمية، بل إن استخدام التقويم النقدى للممارسات التى ينجزها المتعلمون تكسبهم سلسلة من الفضائل التى بدونها لا

يمكن أن يوجد تقويم حقيقى أو تعلم حقيقى يحقق احترام استقلالية المتعلم وحريته وكرامته وهويته. إن هذا كله يعنى للمعلم التقدمى جهدا متواصلا متراكما يفرضه على نفسه فى تقبل حتى تضيق المسافة بين ما يقول المعلم وما يفعله. ويصبح فن ممارسة التدريس وهو فن إنسانى رفيع عملية تشكيل عميقة وعملية أخلاقية يتحلى فيها المعلم بالاستقامة والعدل.

إن تقويم المتعلمين للمعلم باعتباره إنسانًا أخلاقيًا وصاحب مهنة أمر واقعى علمه المعلم أم لم يعلمه فلا يمكن أن يمر حضور معلم فى الفصل دون حكم للطالب عليه، وأسوأ حكم يمكن أن يكون هو اعتبار هذا الحضور غيابًا. وسواء أكان المعلم متسلطًا، أو غير منضبط، كفئًا أو غير كفء، جادًا أم غير مسئول، مهتمًا ومحبًا لطلابه وللناس والحياة، أو باردًا ساخطًا، بيروقراطيًا أم مفرط العقلانية أيًا ما كان المعلم، فإنه لن يمر عبر فصل ومتعلمين دون أن يترك بصمته على طلابه. من هنا تبدو مهنة التعليم جد خطيرة فى تشكيل المجتمع وصناعة الإنسان وهندسته، ومن هنا يمسى المعلم مؤثرًا فى مسيرة التعليم والمعرفة، والتى تتأثر بوضوح مهنته، وموازنته بين الحقوق والواجبات، بل إن كل ما يعيشه المتعلم فى المدرسة يتعلم منه: المكان الصحى والملائم فيزيقيا، والبيئة الجمالية الثرية بالمثيرات التعليمية التعلمية الفنية بمصادر التعلم الورقية والكمبيوترية، بل ونظام إدارة المدرسة ورجال الصف الثانى والعلاقات البينية بين كل هؤلاء والآباء، حتى كأن المدرسة بما فيها ومن فيها مزرعة للفكر البشرى ومصنع لبناء البشر.

وإذا كان هذا كله هو نضال يتحمله المعلمون فلابد من النضال من أجل المعلمين يتمثل فى احترامهم واحترام التعليم نفسه، ومن أجل رواتب يستحقها المعلمون، ورعايتهم صحيًا واجتماعيًا ومساندة حقوقهم من أجل إضفاء الكرامة على ممارسة مهنة التدريس من قبل الآباء وقيادات التعليم والسياسيين والاقتصاديين ومن يقومون على نقاباتهم.

إن المعلم غالبًا لا يعيش قناعته بأن يقول ما يعتقد فى صحته سياسيًا وما يرى أنه حق بل هو يقف موقفًا حياديًا لا وجود له أصلًا وفى الوقت ذاته يتقبل حق الطلاب فى المقارنة والاختيار والخلاف واتخاذ القرار، وهو ينسحب سياسيًا ليكون منفتحًا على عملية المعرفة، وحسابًا لخبرة التدريس باعتباره فنًا وعلمًا له أصوله وعليه أن يشيع البهجة والأمل فى مناخ تعليمى، وأن يكون منفتح العقل لا يخشى الجديد، وأن يكون مفكرًا تقدميًا يؤمن بأن التغيير ممكن.

إن تطور مفهوم التدريس والمنهج لمسايرة الطبيعة المعلوماتية للمعرفة، حيث زادت قدرة الكمبيوتر فى التفاعل مع المعرفة، ومعالجة المعلومات، ومحاكاة الواقع، وما يمثله ذلك من أداة جيدة لمواجهة التعقد، ووسيلة التحرر من الخطية، والارتقاء إلى مستوى التفكير الشبكى المنظومى الذى تتكامل فيه المعرفة بأشكالها المختلفة. وأصبح التدريس ينظر إليه باعتباره ظاهرة معقدة لا تخضع للعلاقات الخطية المباشرة بين المعلم والمتعلم، والتركيز فيها ليس على مخرجات التعلم، بل على المتعلم من خلال نشاطه، وذلك نظرًا لأن جميع مخرجات التعلم غير معروفة وليس بالضرورة أن تعرف فى جميع الحالات. ومن ثم فإن التدريس لم يعد قوالب جاهزة نهائيًا أو جامدة، ولكنه ينمو ويتطور من خلال تفاعل المعلم والطلاب، أى أنه عملية تأمل أو عملية صناعة قرار تستند إلى الخبرة وليس إلى التحليل المنطقى. وأصبح المنهج من هذا المنظور ليس مجرد سلعة أو منتج عقلى تم اختراعه أو تخطيطه مسبقًا بواسطة الخبراء لتطبيقه عبر سياقات بيئية مختلفة، ولكنه بناء سباق متطور وفق حاجات كل بيئة على حدة.

إن تطور مفهوم التعلم وتحرره من قيود المدرسة السلوكية التى ترى أن التعلم آلية تحكمها العلاقة الخطية والحتمية بين المثير والاستجابة إلى أفق أكثر رحابة وحرية، حيث ينظر إلى التعلم على أنه استجابة شخصية أو ذاتية لمثيرات بيئية منتقاة، ونتيجة طبيعية لتفاعل اجتماعى داخل الصف. وقد انعكست هذه الرؤية للتعلم على الممارسات التدريسية فى الجوانب التالية:

- أهداف غير مسبقة مرنة ومتطورة وغير نهائية، ومنهج مرتبط بحياة الطلاب.
- تعلم المفاهيم وحل المشكلات، وتعزيز داخلى حقيقى.
- نشاط المتعلم وإيجابيته، وتقييم بنائى أصيل، وتدريس تأملى يتميز بالمرونة.
- تأكيد دور اللغة والحوار كوسيط لتوليد المعرفة.
- تأكيد أهمية التفاعل الاجتماعى والاستقصاء التعاونى.
- الانتباه إلى تأثير السياق الثقافى الاجتماعى فى تكوين المفاهيم البديلة والمغايرة.

إن التدريس مهنة راقية لها صيغ إرشادية حاكمة تحددها الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية: ماذا يفعل المعلم بالتحديد ؟ وهذا السؤال يرتبط بالوظائف المهنية التى يقوم بها المعلم. ثم ما الذى يؤثر فى عمل المعلم ؟ وهذا السؤال يشير إلى العوامل المؤثرة فى مهنة التدريس أو السياق. ثم كيف يقوم المعلم بهذا العمل ؟ ويؤكد هذا السؤال الخاصية الإجرائية لمهنة التدريس. والإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة تمكن من تحديد مبادئ التدريس، وأدوار المعلم ومسئولياته، وتأثير معتقداته وثقافته الشخصية والتربوية فى ممارسته المهنية واتخاذ القرار.

إن الدراسات التربوية الحديثة تشير إلى أربع فئات أساسية لمتغيرات التدريس، هى:

- الفئة الأولى متغيرات المدخلات وتشمل: الخصائص الشخصية للمعلم، وكفايات المعلم، وتدريب المعلم، والنشاط القبلى للمعلم.
- الفئة الثانية متغيرات العمليات وتشمل: أنشطة المتعلم أى سلوك المتعلم، والسلوك التفاعلى للمعلم.
- الفئة الثالثة متغيرات النواتج وتشمل: مخرجات التعلم.
- الفئة الرابعة متغيرات السياق وتشمل: الخصائص الفردية للتلميذ والسياق الداخلى، والسياق الخارجى.

وتكمن هذه الصيغة الإرشادية لمتغيرات التدريس فى التأكيد على دراسة العلاقة بين متغيرات المدخلات ومتغيرات العمليات، وأيضًا دراسة العلاقة بين متغيرات العمليات، والمخرجات بديلًا لدراسة العلاقة بين متغيرات المدخلات ومتغيرات المخرجات مباشرة. نظرًا لأنه البحث فى الارتباط بين متغيرات المدخلات ومتغيرات المخرجات قيمته ضعيفة نتيجة لتباين العوامل الدخيلة المؤثرة فى أحداث الفصل الدراسى والتى تضعف الارتباط بين تلك المتغيرات بسبب أخطاء التقدير. ويبدو أنه من المقبول منطقيًا أن نتوقع وجود ارتباطات أكثر وضوحًا بين متغيرات المدخلات مثل مهارات المعلم واتجاهاته ومتغيرات العمليات مثل سلوك المعلم، وأيضًا وجود ارتباطات بين سلوك المعلم داخل الفصل ومتغيرات المخرجات مثل مخرجات التعلم عند التلاميذ. ويرجع ذلك إلى أنه فى الحالتين نجد أن المسافة بين نوعى المتغيرات أقرب من حالة العلاقة بين متغيرات المدخلات والمخرجات.

ثالثا ـ التقويم البديل هدف تربوى

إن ما يجب أن نوليه عناية فى مدارسنا وجامعاتنا هو التقويم البديل وهو أسلوب يستخدم لتحديد ما الذى يعرفه التلميذ أو يستطيع أن يفعله بهدف إظهار النمو وتقديم التوجيهات المناسبة. وهذا الأسلوب فى التقويم لا يستخدم الاختبارات التقليدية. وهذا التقويم أصيل أو حقيقى، لأنه يعتمد على أنشطة تمثل النمو الحقيقى تجاه الأهداف التعليمية، وتعكس مواقف الصف الدراسى والحياة الواقعية. ويشمل ملاحظات المعلم والتقييم القائم على الآداء وتقييم التلميذ لذاته. إن التقييم البديل يمكننا من تقويم تنوع واسع فى مخرجات التعلم ذات الأهمية، كما أنه يعزز التوظيف الجيد لزمن التدريس فى تنمية مدى واسع من المهارات، ويزودنا بمعلومات عن معرفة التلميذ وقدراته، ويمكننا من متابعة نمو التلاميذ على مدار السنة. ولكن من عيوب هذا النوع من التقييم عدم اتساق تفسير النتائج، وتأثير الذاتية على الصدق والثبات، والحاجة إلى وقت كبير فى عملية التصحيح، ولذا يجب

على المعلم استخدام مقاييس متعددة لتقييم النمو المعرفى والتقدم الأكاديمى للتلاميذ. كما أن احتمالات تكامل التدريس مع التقييم لقياس عمليات التعلم ومهارات التفكير العليا، واستخدام مدخل المشاركة فى التقييم بسهم فى تحقيق التفاعل بين المعلمين والمتعلمين فى عملية التعليم والتعلم.

إن أشكال التقييم البديل متنوعة، فهى تشمل:

- كفايات معينة من خلال مهام محددة مثل الأداء فى المختبر، وأثناء قيام التلميذ بالمهام يتم إمداده بالتغذية الراجعة لتحسين التعلم. ومن مميزات هذا النوع من التقييم أنه يساعد فى تحسين مهارات الاستقصاء لدى التلاميذ، ويمر التلاميذ بفرص أكثر للإجابة على أسئلة مفتوحة النهاية، وبالتالى يعزز قدراتهم فى التفكير الناقد. كما أنه يعزز قدرات التلاميذ فى التفكير والعمل التعاونى فى فريق ويمكن إدارته لمجموعات صغيرة من التلاميذ أو لتلميذ واحد.

- التقييم المعتمد على ملفات التلميذ، ويستند إلى عملية التجميع المنظم لأعمال التلميذ لفترة زمنية طويلة، باستخدام أساليب متنوعة لتسجيل تلك الأعمال، وذلك بهدف إظهار عمق واتساع وتطور معارف التلميذ ومهاراته واتجاهاته. ويعكس هذا التجميع المنظم والهادف الانجازات المتصلة بالأهداف التعليمية. ويتيح هذا النوع من التقييم إمكانية الجمع بين المعلومات المأخوذة من التقييم البديل والتقييم المعيارى، إضافة إلى معلومات التقييم والمتابعة الذاتية من التلميذ ذاته. ولذا يسهم هذا النوع من التقييم فى تنمية استراتيجيات التقييم الذاتى التى يمكن أن يستخدمها المتعلم فى جميع جوانب الحياة. كما يتميز التقييم المعتمد على ملفات المتعلم بحساسيته للسياق حيث إنه يناسب جميع المتعلمين وجميع مجالات المواد الدراسية وجوانب التعلم من معرفة ومهارات واتجاهات.

ويأخذ أسلوب ملفات التلميذ أشكالًا متعددة مثل الملفات الورقية أو الصندوق. ويتم حفظ أعمال التلميذ مؤرخة على مدى الأسبوع أو الشهر أو السنة، ويشمل تقارير المختبر وأوراقًا بحثية ومقالات من مجلات، والاختبارات اليومية القصيرة والواجبات المنزلية..

إن التقييم البديل له أساليب كثيرة ومتنوعة، من أهمها:

1- الملاحظة وهى تساعد المعلم فى التعرف على الصعوبات التى تواجه تعلم التلاميذ، إضافة إلى تقييم قدراتهم فى تحصيل المعارف. ويتطلب تحقيق ذلك بصورة فعالة ضرورة احتفاظ المعلم بسجلات الملاحظة وذلك بالاستعانة ببطاقات الملاحظة، ويمكن الاستعانة ببعض المؤشرات التى يجب أن تشملها قائمة الملاحظة والتى تشير إلى أن التلميذ: لديه فضول واتجاه نحو التعلم بإيجابية وروح البحث، ويرغب فى التعلم المستقل، ويسأل أسئلة مناسبة، ويقترح بدائل للأفكار أو توسيعًا لها، ويظهر تحملًا للمسئولية الشخصية، ويضرب مثلًا فى الاستخدام المناسب للوقت، والاستخدام المسئول لأدوات المختبر، ومستعد لأنشطة الصف، ويحترم المسئولية الجماعية ويشارك فى تحقيق الفهم العام، ويحترم آراء وأفكار الآخرين، ويحافظ على استمرار الجماعة فى العمل.

2- خرائط المفاهيم والمقابلة الشخصية فعلى الرغم من أن أسئلة المقال تمدنا بمعلومات مفيدة حول فهم التلاميذ إلا أنها لا تكون قابلة للتطبيق فى جميع المواقف بسبب طول الوقت المطلوب، ولذا فإن خرائط المفاهيم أو الشبكات تقدم نظرة تصويرية توضح فهم التلاميذ وخالية من جميع الكلمات غير الأساسية التى يشملها المقال بحيث تحافظ على المفاهيم. أما المقابلة الشخصية فقد تم تطويرها واستخدام هذا الأسلوب لتشخيص المعرفة القبلية والمفاهيم

المغايرة والفهم البديل لدى التلاميذ. وعادة تستخدم المقابلة الشخصية كأداة مرتبطة بخرائط المفاهيم من خلال التواصل والاتصال الشفهى.

3- التسجيل بالفيديو، ويستخدم هذا الأسلوب لتقييم التفاعل الصفى لمساعدة المعلم فى تطوير الأداء التدريسى ومساعدة التلاميذ فى عملية التقييم الذاتى لقدراتهم على الأداء العملى أو التفاعل الصفى.

4- تسجيل اليوميات حيث يقوم المتعلم بتسجيل أسئلة المعلم ومشاعره نحو نشاط ما، أو كتابة ما تعلمه اليوم ويحتفظ به فى ملف منفصل. وهو أسلوب يساعد فى تنمية مهارات الكتابة للمتعلم من خلال الاتصال مع أفكاره على الورق كما يربط بين المعارف التى يكتسبها المتعلم، ويساعد المعلم من بناء حوار مع المتعلم عند الاطلاع على سجل اليوميات، ويترتب على ذلك تطوير طرائق التدريس والإجابة على أسئلة كل متعلم على حدة.

5- جلسات العصف الذهنى، هو أسلوب للتقويم القبلى بهدف تحديد المعرفة المسبقة للمتعلم حول سؤال أو مشكلة ما، حيث يتم سؤال المتعلمين فردية لكتابة كل ما يعرفونه عن موضوع الدرس بعد جلسة العصف الذهنى ومناقشات الزملاء ومن خلال خبرات التعلم الحقيقية.

6- أسئلة النهاية المفتوحة والتى تستدعى حلولًا متعددة، وتسهم فى تنمية مهارات حل المشكلة وتشجيع التفكير الإبداعى. والتدريب على أسئلة النهاية المفتوحة يتطلب الإجراءات الآتية: تحديد الأفكار الأساسية المطلوبة للتقييم، والمهارات المراد تقييمها، وتصميم سيناريو لتطوير أفكار المتعلمين وكتابة إجابات حول الأسئلة المطروحة، واختبار أسئلة التقييم مع عدد من المتعلمين، ومقارنة إجابات المتعلمين مع الإجابات المتوقعة ووضع درجات التقدير المناسبة.

7- قائمة التقدير الذاتى، وهدفها تقييم معرفة المتعلم للمفاهيم والمهارات على تدرج من خمس نقاط، وتتضمن أداة التقييم المفاهيم المتوقع تعلمها أثناء عملية التدريس وأمام كل مفهوم قائمة من خمسة اختيارات يعبر كل منها عن مستوى فهم المتعلم للمفهوم، والاختيارات هى: لم أسمع عن المفهوم، سمعت عنه لكن لم أفهمه، أفهم هذا المفهوم جزئيًا، أعرف المفهوم وأفهمه، أعرف المفهوم وأفهمه وأستطيع شرحه جيدًا.

إن المعلم المتميز عليه مراعاة المبادئ التالية عند إجراء التقييم:

- أن يدرك الهدف من التقييم من حيث نوعه. التقييم التكوينى هدفه تعديل مسار عملية التعليم والتعلم واتخاذ القرارات المناسبة. والتقييم التشخيصى هدفه التعرف على صعوبات التعلم، والتقييم النهائى هدفه معرفة الإنجازات النهائية للتعلم، والتقييم التقويمى هدفه تطوير المنهج أو علاج بعض جوانب العملية التربوية.
- إن الأهداف التكوينية والتشخيصية لعملية التقييم تتناسب مع ممارسات التعلم الفعال، وهى تركز على ما يفعله المتعلم، وتقدم معلومات مفيدة لكل متعلم حتى تساعده على التقدم.
- أن يدرك المتعلم الهدف من التقييم وإجراءات تنفيذه ليكون مشاركًا مع المعلم ويتحمل مسئولية تعلمه.
- أن تتناسب استراتيجية التقييم مع أهداف المنهج.
- ألا يتعارض مدخل التقييم مع عملية التعلم بل تتكامل معها قدر الإمكان.

رابعًا ـ التدريس الجيد والذكاء الإنسانى

إن التدريس الجيد أحد محاور الاهتمام التى شغلت الأسرة والمدرسة والجامعة والمعنيين بأمور التربية والتنمية البشرية وبناء الإنسان، والتدريس أحد أشكال

التعلم المتعمد الذى يسعى لإعادة تشكيل الإنسان، والتعرف على مقدار التغير الحادث فى سلوك المتعلم، سواء كان جملة من السلوك الجديد المكتسب أو السلوك المتجدد، من خلال تحسن يطرأ على سلوك سبق تعلمه وتعديل فى سلوك يلزم تعديله لدى المتعلم نتيجة لتطور فى العلم طبيعته ومحتواه ومنهجه، أو نتيجة تحديث البيئة المحيطة والمناخ المتاح للتعلم ودرجة الرقى الحضارى الذى تنعم به المجتمعات الإنسانية.

إن التدريس تطور وتنوعت أشكاله وطرائقه وأساليبه واستراتيجياته نتيجة لتطور أساليب البحث ومجالاته التى حققت ابتكارًا فى توجهاته واهتمامه بالمتعلم وإطلاق إمكاناته الكامنة وتحسين مستويات تفاعله مع الحياة، وتحديد الذكاء الإنسانى ليحقق المزيد من النجاح الأكاديمى والنجاح المهنى، والنجاح فى الحياة الذى يتطلب المعرفة والإبداع والتهذيب الشخصى والعلاقات الحسنة مع الآخرين. وتطوير التدريس وتغيير إجراءات التعلم التقليدى السائد فى ثنايا العملية التعليمية على نحو علمى يساعد فى إحداث نمو متسارع يزيد من قدرة الأنشطة العقلية، ويجعل المتعلم أكثر ذكاء وأكثر تميزًا واختلافًا عن أقرانه، وتطوير التدريس ضرورة تفرضها نواتج البحث التربوى والنفسى، كما يفرضها مسئولية إعداد جيل الألفية الثالثة حتى يكون قادرًا على المنافسة العالمية. والتدريس عملية تفاعل بين متعلم ومعلم ومحتوى تعليمى بغرض الوصول إلى نواتج منشودة تحقق أفض إمكانات نمو ممكنة للمتعلم فى كافة جوانبه.

إن الدراسات والبحوث التى أجريت حول الذكاء الإنسانى تمثل مصدرًا لتطوير التدريس وإثراء مواقف التعلم بما ييسر إطلاق طاقات المتعلم ويصل به إلى أفضل نمو ممكن، الأمر الذى يدعو إلأى التعامل مع الذكاء فى حدود قدرة المتعلم على حل المشكلات وإنجاز منتج جديد فى بيئته، وفهم الذكاء الإنسانى على أنه أنواع متنوعة تجعل المتعلمين مختلفين فيما بينهم. إن نظرية (جاردنر) أوضحت جوانب

الغموض التى أحاطت بالذكاء الإنسانى، وأمدته بمفهوم وظيفى يفيد فى مجرى العمل التدريسى، حيث اتسعت أنواع الذكاء لتشمل:

- الذكاء اللغوى، ويتمثل فى القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية شفهيًا أو كتابيًا، واستخدام قواعد اللغة وأصوات اللغة ومدلولات اللغة الاستخدامات العلمية، والبلاغية لإقناع الآخرين بالقيام بعمل ما، واستخدام اللغة لتذكر المعلومات وللتفسير والتعبير.
- الذكاء الرياضى المنطقى، ويتمثل فى القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية فى بعض المهن، وكيفية التفكير والحكم على الأمور بطريقة صحيحة، والحساسية للأنماط والعلاقات المنطقية والعددية والجمل والكلمات وعلاقة السبب بالنتيجة والمجردات المرتبطة. ومن أنواع العمليات فى الذكاء الرياضى المنطقى: التصنيف والتبويب والاستدلال والتقييم والسلاسل الطويلة من الاستنتاجات وهذا الذكاء له أهمية خاصة فى عصر الكمبيوتر.
- الذكاء المكانى، ويتمثل فى القدرة على إدراك العالم المكانى المرئى بطريقة صحيحة ثم القيام بتغيير فى الاستجابة بناء على هذه الإدراكات الأولية للفرد ويتمثل أيضًا فى الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والأنماط والأماكن والعلاقات بين العناصر والتصور والتمثيل وتقديم أفكار مكانية، ولهذا الذكاء القدرة على تطوير الفيديو والاختراعات المرئية.
- الذكاء الحركى، ويتمثل فى القدرة على استخدام الجسم فى التعبير عن الأفكار والمشاعر، واستخدام الأدوات بمهارة. ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية محددة مثل التناسق والتوازن والتآزر والبراعة والقوة والمرونة والسرعة.
- الذكاء الموسيقى، ويتمثل فى القدرة على الفهم والإدراك للتناغم والإيقاع الموسيقى، ودرجة النغم والتمييز بين أنواع الآلات الموسيقية، وإدراك مكونات التعبيرات الموسيقية، ويتضمن القدرة على التحويل والتعبير عن

الأشكال الموسيقية والحساسية للإيقاع وطبقة الصوت والنغمة ولون النغمة فى القطعة الموسيقية.

- الذكاء الاجتماعى، ويتمثل فى القدرة على الفهم والتكيف الاجتماعى والاستجابة على نحو ملائم لكل الأمزجة والدوافع والرغبات لدى الأفراد، والقدرة على التفريق بين الطباع والمقاصد والدوافع والمشاعر بالنسبة للآخرين. ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات والتمييز بين العديد من تلميحات الأفراد، والقدرة على الرد والاستجابة للتلميحات بفاعلية وبطريقة واقعية مثل إقناع الآخرين باتباع سلوك معين.
- الذكاء الداخلى أو الذاتى، ويتمثل فى المعرفة الذاتية والقدرة على التصرف بتكيف أو بطريقة ملائمة والتمييز بين العواطف. ويتضمن هذا الذكاء تكوين صورة صحيحة عن النفس وإدراك الطباع الداخلية والمقاصد والدوافع والقدرة على ضبط النفس والإدراك الذاتى واحترام الذات. ويستمر الاهتمام بهذا النوع من الذكاء مع ازدياد تعقد المجتمعات التى تتطلب قدرة الفرد على الفهم الصحيح للذات ونمو القدرة على الاختيار.
- الذكاء الطبيعى، وهو الذى يسمح للبشر أن يلاحظوا ويميزوا ويقارنوا بين النباتات والحيوانات والأشياء الأخرى فى الطبيعة، ويتم من خلال الجهاز العصبى وأن الجميع قادرون على القيام بهذه المهام.
- الذكاء الوجودى، وهو يعكس الاهتمام بكل ما يتعلق بالجو والفرد فى إطار الوجود. والقادة يمثلون هذا النوع من الذكاء لأنهم يعطوننا إحساسًا بالفردية والتميز.

إن الأسس التى تقوم عليها هذه الأنواع من الذكاء تتمثل فى:

- وجود جزء من العقل مسئول عن هذا النوع أو ذاك من الذكاء، أى وجود علاقة بين الأداءات المرتبطة بهذا الذكاء والجهاز العصبى.

- وجود العلماء والعباقرة والحالات الاستثنائية، حيث إن تطور الحياة البشرية يكشف عن وجود هذه الأنواع المتعددة للذكاء الإنسانى، وأظهر العلماء قدرات فائقة فى نوع من أنواع الذكاء على حين تعمل أنواع الذكاء الأخرى لديهم بمستوى عادى.
- المسار التطورى لكل نوع من أنواع الذكاء، حيث إن لكل ذكاء مسارًا تطوريًا فى حياة الفرد منذ ظهوره حتى الوصول إلى ذروته، وكذلك سرعته وتدرجه وأنشطته المرتبطة به.
- الجذور التاريخية لأنواع الذكاء المتعدد يؤكد وجودها تطور الإنسانية كما أن لكل عصر ذكاءه، فالذكاء المكانى لصناعة الفيديو والسينما والرياضة له أهمية فى عصر الكمبيوتر.
- لكل ذكاء مجموعة من العمليات المركزية تدفع الأنشطة المتعددة المرتبطة بهذا الذكاء كى تقوم بوظيفتها ومن ثم يظهر هذا الذكاء.
- القدرة على استخدام الرموز أحد مؤشرات السلوك الذكى، وكل نوع من أنواع الذكاء قابل للترميز أى التدوين فى صورة رمزية خاصة.

والجدير بالذكر أن المؤسسات التعليمية عليها أن تبنى برامجها التعليمية وأنشطتها وبيئتها التعليمية / التعلمية على أساس جديد هو أن:

- المتعلم يمتلك أنواعًا متعددة من الذكاء، وأن تلك الأنواع تعمل معًا بطريقة خاصة لدى كل متعلم على حدة. وأن المتعلم يقع بين نقطتين، حيث يكون متقدمًا فى بعض أنواع الذكاء ومتواضعًا فى أنواع أخرى ومتأخرًا فى باقى أنواع الذكاء.
- الأنواع المتعددة للذكاء تعمل معًا، وأنه لا يوجد ذكاء قائم بذاته فى الحياة وأن المتعلم يستخدم أكثر من نوع من الذكاء فى مواقف الحياة اليومية.

- تتنوع الطرق التى يعبر بها المتعلمون عن امتلاكهم للذكاء بأنواع، وأنه لا توجد مجموعة محددة من الخصائص التى عندما يمتلكها المتعلم يمكن اعتباره ذكيًا فى مجال ما، أى أن هناك تنوعًا وغنى فى طرائق التعبير عن قدرات المتعلم فى إطار كل نوع من أنواع الذكاء.
- المتعلمون يمتلكون مواهب متنوعة تظهر فى صورة عدد من الأنشطة على فترات متعددة، وهناك صعوبة لتشخيص ذكاء الطفـل المنوعة فى الروضة.
- لكل نوع من أنواع الذكاء أنشطة تناسبه وتعبر عنه وتنميه.
- أطفال الروضة لا يتفاعلون مع دوافع الآخرين أو أنماط تفكيرهم، غير أنهم أظهروا حساسية ومسئولية نحو الآخرين.
- ضرورة إحداث التوازن بين نقاط القوة لدى الأطفال واحتياجاتهم، وبرامج الأطفال يفضل أن تبنى حول احتياجات الطفل الفعلية وذكاءاتهم المتعددة.
- جمع المعلومات الشاملة حول جوانب القوة المتوافرة لدى الطفل تساعد المعلم على توفير الأنشطة المناسبة، مع التعامل مع كل طفل على أنه متميز.
- كل نوع من الذكاء له مسار تطورى ولا تظهر كل أنواع الذكاء فى مرحلة الروضة، ومن الصعب التنبؤ بأنواع الذكاء التى يمكن أن يبرع فيها الطفل. ومن الأفضل تقديم أنشطة متنوعة بتنوع أنواع الذكاء، حيث يكون التدريس حينئذ تدريسًا إيجابيًا يساعد على دمج التلاميذ فى مواقف التعلم، ورفع مستويات تحصيلهم.
- نظرية الذكاء المتعدد نموذج معرفى تصف الكيفية التى يستخدم بها المتعلمون ذكاءهم فى حل مشكلاتهم.
- نظرية الذكاء المتعدد ليست مرتبطة بالحواس، ويمكن للمتعلم مكفوف البصر أن يكون لديه ذكاء مكانى، والأهم يمكن أن يكون لديه ذكاء موسيقى.

- يتضح من النظرية أن عدم ظهور ذكاء لدى المتعلم لا يعنى عدم تواجده ولكن يعنى عدم استثارته بالأنشطة التى تناسب إظهاره.
- تراكم المعلومات عن كل متعلم يساعد فى القدرة على التنبؤ وتشخيص جوانب الإجادة التى يمكن أن يبرع فيها الطفل فى المستقبل.

إن الاستعانة بمنظور (جاردنر) للذكاء المتعدد يسهم بفاعلية فى تصميم التدريس بمداخل متعددة، حيث يتم تقديم أنشطة متنوعة يتعامل معها المتعلم مع ما يتواءم مع ذكائه، وفى ذات الوقت تعكس تنوع الذكاءات. وإذا كان من السائد أن كل معلم ليس قادرًا على تصميم أنشطة تتواءم مع الذكاء المتعدد. إن المدرسة أو الجامعة الفعالة عليها أن تدرك أنه لا عائد تربوى ما لم تدعم بتدريس فعال كفء وقادر على تحقيق نواتج التعلم المنشود. والتدريس فى سعيه لتحقيق هذه النواتج ليس له شكل ثابت محدد، فهو يختلف باختلاف ذكاءات المتعلمين، ومواقف التعلم، والتى تتحدد هى الأخرى بكل نوع من أنوع التعلم المطلوب ومحتواه وزمنه، كما تتحدد بفترة نمو المتعلم وخصائصه وإمكاناته، إضافة إلى عوامل ذاتية وبيئية مجتمعية. وكلها يسهم فى تشكيل نواتج التعلم الذى هو انعكاس طبيعى لعمليات التدريس وطبيعته ومساحات التفاعل والتكامل بين القدرات البشرية وإمكاناتهم العقلية من أجل بناء حياة إنسانية أفضل.

إننا نعيش مجتمعًا جديدًا هو مجتمع المعرفة ومجتمع التعلم. إنه عصر جديد يتصف بأنه عصر ثورة المعلومات وثورة الاتصالات نتيجة لتقدم علوم الحاسبات، والتكنولوجيا الرقمية، وانتشار شبكة المعلومات العنكبوتية العالمية. وهذا العصر بمعطياته يفرض تحديات على مسيرة تطوير التعليم والتعلم المتنامية، فالمعرفة ليست محدودة أو محددة أو ثابتة بل هى متسارعة فى النمو تتسم بالتعمق والتجدد والتنوع المتسارع. ومؤسساتنا التعليمية تعتمد بشكل واضح على تنويع مصادر التعليم والتعلم وتعمل على تعظيم استخدامها وتوظيفها فى حياة المتعلمين القدرة على تنمية

التفكير الناقد والتفكير المبدع، وحتى يمتلكوا مهارات التعلم الذاتى ومهارات القراءة للدراسة ومهارات استخدام المكتبة مركز مصادر التعلم.

إن الرؤى العصرية والمستقبلية للتعامل مع منظومة التعليم والتعلم والتى تساير أو يجب أن تسير متناغمة مع التقدم العلمى والتقنى المتسارع ترفض اعتماد العملية التعليمية على مصدر واحد للتعليم هو المعلم أو هو الكتاب المقر ر باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة الأمر الذى يؤثر فى اختيار طرائق التدريس وطبيعة الأنشطة التعليمية ونمط أساليب الامتحانات والتقويم، بل إن عليها أن تستخدم القنوات الإذاعية والمتلفزة الأرضية والفضائية وشبكة الإنترنت، ومراكز المعلومات والمراكز التعليمية والثقافية والمكتبات، وتوظيف هذه المصادر المتنوعة والمتاحة للحصول على المعلومات واستخدامها بكفاءة لإثراء عمليات التعليم والتعلم وتوفير المناخ التعليمى المناسب حتى تصبح المدارس والجامعات قادرة على التعامل مع تكنولوجيا المعرفة والوسائط المتعددة وإدارتها بكفاءة وفاعلية.

وفوق ذلك فإن على مؤسسات التعليم أن تسعى نحو توعية المعلمين والمدراء وزيادة وعيهم وتنويرهم بأهمية تنويع مصادر المعرفة، وأهمية توظيفها فى العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تنويع مصادر المعرفة واعتبارها فلسفة لنسق التعليم فى الألفية الثالثة وصولا إلى مستوى الجودة فى الأداء التعليمى. وهذا النسق التعليمى الجديد يفرض المدارس والجامعات أن تنوع مصادر المعرفة حتى تتسع، وتشمل:

- تزويد الكتاب المدرسى بتكليفات وأنشطة تساعد المتعلم فى تكوين مهارات التعلم الذاتى واستخدام مصادر أخرى للتعلم مع ضرورة تنويع الآراء والأفكار فى تناول القضية الواحدة وقبول الرأى الآخر وتنويع الإجابات للسؤال الواحد، مع تحقيق الفكر التكاملى والوظيفى والناقد فى تقديم وحدات الكتاب ودروسه.

- تكوين مكتبات الفصول التى تتضمن الكتب العلمية المبسطة والمجلات المقدمة للأطفال والناشئة والمعاجم والموسوعات والإصدارات الحديثة والصحف اليومية، بالإضافة إلى البرمجيات من أقراص مرنة وأقراص مدمجة وقواعد بيانات وأشرطة مسموعة ومرئية، وبرامج القنوات الإذاعية وأجهزة لخدمات الاتصال والبريد الإلكترونى والتعلم من بعد.
- إعداد برامج معلنة وموقوتة داخل المدارس لزيارات المتاحف والمراكز العلمية ونوادى العلوم والنوادى الثقافية والأماكن الأثرية والتاريخ المحلى والمؤسسات الإنتاجية والخدمية التى تقع فى محيط المدرسة.
- توظيف البرامج الإذاعية والتليفزيونية التعليمية داخل عمليتى التعليم والتعلم لإثراء عملية التدريس من خلال قضايا ومشكلات المجتمع وإمكانات الكاميرا المتنوعة، والاستفادة من قنوات التلفاز المتخصصة التى تثبت براجها باستخدام القمر الصناعى والمقدمة لمراحل عمرية محددة ولمراحل تعليمية مختلفة، وما تقدمه مسجلا على أشرطة فيديو كاسيت وبرامج إذاعية مدرسية وما يقدمه مركز التطوير التكنولوجى من برمجيات.
- إثراء عمليتى التعليم والتقويم باستخدام الكتب والمجلات والسلاسل الثقافية من مواد مطبوعة يمكن للمعلم أن يشجع طلابه على استخدامها وإدخالها ضمن الأنشطة والتكليفات والواجبات المنزلية التى تثبت المهارات وتثرى القدرات وتكون الاتجاهات وتوسع من مفهوم المنهج بإضافة الخبرات المتنوعة إليه سواء أكانت داخل المدرسة أم خارج المدرسة.
- تدريب المعلمين على فكرة استخدام مصادر المعرفة المتنوعة والسعى نحو تحقيق أهدافها والاستراتيجيات التدريسية التى يمكن استخدامها بحيث ينتقل المتعلم من تحصيل المعلومات الجاهزة المودعة فى الكتب المدرسية إلى التدريب على البحث والوصول بأنفسهم إلى مصادر المعرفة وجمعها وتصنيفها

وتوظيفها ونقدها وبيان الرأى فيها باعتبارها مشكلات تتطلب النقاش والحوار وإبداء الرأى.

- تطوير برامج إعداد المعلمين حتى يكتسب خريجو كليات التربية المهارات والقدرات والاتجاهات اللازمة للتعامل الناجح مع التكنولوجيا المتقدمة ومصادر المعرفة المتنوعة، وحتى يمتلك معلمو المستقبل آليات الثقافة الكمبيوترية بديلا عن الثقافة الورقية للتعامل مع الفكر التربوى المتقدم ومتطلبات المدرسة الحديثة والصديقة.

- تحديث أنشطة التقويم والامتحانات والتى بدأ تطبيقها فى التعليم الابتدائى والتى تهتم بالتقويم الشامل والأصيل، والأخذ بفكر التقويم المستمر والمتنوع والذكاءات المتنوعة وملفات الإنجاز بهدف تنمية كل قدرات المتعلم ومهاراته وقيمه وأخلاقياته وسلوكه ومهاراته العلمية والفعلية. الأمر الذى يتطلب توفير البنية الأساسية لمصادر المعرفة فى المدرسة والتى توظف فى عمليتى التعليم والتقويم على حد سواء.

- الأخذ بالمعايير القومية العالمية فى تطوير بيئة التعلم داخل المدرسة بحيث توفر للطلاب مصادر متنوعة للمعرفة وآليات استخدام هذه المصادر فى عمليتى التعليم والتعلم، وتزويد المدرسة بالمكتبات الشاملة التى تجمع بين الثقافة الورقية والثقافة الكمبيوترية والمكتبات الإلكترونية شريطة أن تسود فى المدرسة استراتيجيات التعلم الذاتى وتحمل الطالب مسئولية تعليم نفسه، وكذلك مفاهيم التعليم للحياة والتعلم مدى الحياة وهو ما يتفق مع مفهوم مجتمع التعلم الذى يتيح للمتعلم فرصا لتنمية المواهب والقدرات.

- تبنى الفهم الجديد للذكاء والذى يأخذ بالذكاءات المتعددة والتى تؤكد أن كل متعلم لديه نصيب من الذكاءات المتعددة، وأنه يمكن تنمية هذه الذكاءات والارتقاء بها إلى مستوى أفضل الأمر الذى يتطلب أن تتبنى المدارس نموذجا

للتعلم يتمركز حول الفرد المتعلم، بحيث يصبح هدف العملية التعليمية هو تنمية أنواع الذكاءات لدى جميع المتعلمين بما يتفق وميولهم ومواهبهم واستعداداتهم.. وهنا لابد من الأخذ بمفهوم مصادر المعرفة المتعددة، حتى يتم تحقيقه متناغمًا مع أنواع الذكاء المتعدد لدى المتعلمين، وتوفير المناخ الفعال المتسامح الحر المبهج لتوظيف مصادر التعلم والتكنولوجيا المتاحة ونشر هذه الثقافة بين كل العاملين داخل المدرسة، مع توفير فرص التعلم لقيام المتعلم بدور نشط وإيجابى للوصول إلى المعرفة من خلال البحث والاستقصاء وحل المشكلات والتعلم الذاتى النشط الدينامى والتعلم معا، مع زيادة قدرات المتعلمين والمعلمين على استيعاب ثقافة التكنولوجيا المتقدمة ومصادر التعلم والتمكن من مهارات استخدامها، حتى تضيق الفجوة الرقمية بيننا وبين الدول المتقدمة تكنولوجيا، ولذلك توجب توفير البرمجيات وتحديث المكتبات لتناسب الدور الجديد المنوط بها، ولتحقيق تنمية المتعلمين والمعلمين معا.

- التركيز على تنمية التفكير فى توازن مع تنمية التحصيل، ذلك أن الاهتمام بتنمية المهارات العليا والخاصة بالتفكير من أهم متطلبات العصر لمواجهة تحديات المستقبل وحل مشكلاته وقضاياه وإشكالياته. إن طبيعة العصر والتكنولوجيا المتقدمة السائدة فيه والمهن الجديدة تتطلب توافر قدرات عقلية ومهارات الجودة والعمل معا وإدارة الأزمات وامتلاك مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبتكارى، كما تتطلب التعامل المتقن لثقافة الكمبيوتر وشبكة المعلومات المتعددة، حتى يتمكن الإنسان إنسان الألفية الثالثة من أن يكون قادرا على تعلم كيف يتعلم ويصل إلى المعلومات بنفسه، شريطة أن يسلك سلوكا أخلاقيا وحضاريا سليما يحافظ على الهوية الذاتية والخصوصية الثقافية والنسق القيمى للمجتمع فى دنيا السماوات المفتوحة والبث الإعلامى وثقافة عصر العولمة، مما يتطلب تربية وقائية وتربية استقلالية خلقية لمواجهة المشكلات

والتحديات، ولامتلاك مهارات الانتقاء والاختيار والتفاوض والحوار وفق إطار مرجعى إسلامى منفتح وإطار اجتماعى وثقافى وقيمى مقبول عالميًا.

خامسا ـ ملفات الإنجاز للتدريس والتقويم

إن إصلاح التقويم مدخل لإصلاح التعليم. وملفات الإنجاز بما تتميز به من إتاحة الفرص أمام المتعلم ليتعلم بنفسه، ويقوم نفسه بنفسه يمكن أن تكون آلية جدية لتحقيق أهداف التقويم الشامل والمتنوع والمستمر. ذلك أن ملفات الإنجاز هى مجموعة من النماذج والأعمال والأنشطة مما أنجزه المتعلم فى فترة من الوقت توضح مدى تقدمه وإنجازه وتحصيله فى مجالات متنوعة، ناهيك عن انطباعات المتعلم ومعايير الاختيار ومعايير الحكم على قيمة العمل. وقد حققت ملفات الإنجاز نجاحا كبيرا فى عملية التقويم فى دول متقدمة تعليميا، ثم أخذت طريقها إلى التعلم. وهى فى ذلك حققت أهداف التعليم باعتبارها نظاما لتدعيم الملفات. وحظيت ملفات الإنجاز الفصلية التى تتضمن مقالات وأخبارا موجزة عن المشاريع ومواد يقدمها المعلومات ورؤساء فرق العمل والباحثون. وهى تقوم بوظيفة تبادل المعلومات بين المهتمين بملفات الإنجاز. واهتمت جامعة انديانا فى الولايات المتحدة الأمريكية باستخدام ملفات الإنجاز فى تحسين مهارات الطلاب، واستخدمتها كمستند فى الجامعة والحصول على وظيفة. ولذلك فمن الخير لمؤسسات التعليم فى الأمة العربية الإسلامية أن تكون اتجاها إيجابيا نحو استخدام ملفات الإنجاز فى التعليم والتقويم معا، بغية تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة، وتعزيز فكرة التقويم الذاتى، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى كل متعلم على حدة، والكشف عن صعوبات التعلم، والوقوف على قدرات المتعلم الحقيقية، وتوجيهه إلى المجالات والدراسات التى تناسب قدراته لإثبات الذات والإبداع.

إنه من المفيد تربويًا وتعليميًا أن نزود المهتمين بالاتجاهات الحديثة فى التعليم والتقويم بزاد واف عن ملفات الإنجاز. إنها عملية تجميع قصدية عن أعمال

المتعلمين تظهر جهد كل متعلم، ومدى تقدمه وإنجازاته، وتحصيله فى مجال أو أكثر. ويجب أن يتضمن هذا التجميع مشاركات المتعلم فى اختيار المحتوى ومعايير الاختيار، ومعايير الحكم على قيمة العمل وانطباعات المتعلم. والملف يحتوى على أعمال المتعلم وتقويمه لأوجه القوة وأوجه الضعف، وهو بالتالى يتيح فرصا لإعادة الفحص والتفكير والاختيار. ويمكن أن يقوم المتعلم باختيار العدد المطلوب من الأعمال بمساعدة المعلم.

واستخدام الملفات يتم بداية بمبادرة من المعلم بشرح الفكرة، ويعرض نماذج، ويتيح المجال للاستفسارات والعمل تحت الإشراف. وقد يتعلم المتعلم من أقرانه كيفية العمل بملفات الإنجاز ولا سيما إذا كان استخدام الملفات مألوفًا. وأدى تعدد مجالات استخدام ملفات الإنجاز إلى اتصافها بالمرونة، فهى تحتمل التنوع والإبداع فى التصميم والإجراءات وتناسب طبيعة المتعلمين وخصوصياتهم فى سياقات معينة. ومع هذا فإن لها عموميات أو معالم عامة تتشابه تقريبا فى ملفات الإنجاز، وهى:

- أنها تجميعات تمثل أعمال الطلاب على فترات، ولكنها ليست مجرد تجميعٍ مسحىّ لأعمالهم.
- أنها تمثل أهداف المنهج والتقويم للبرنامج المحدد، ولكنها لا تتضمن كل أهداف المنهج ونتائج التقويم.
- أن الملفات تنتقى لتناسب الغرض النوعى المطلوب، وتكون متنوعة وتتم فى سياقات مختلفة.
- أن الملفات تجمع على فترات من الوقت ليتسنى قياس الفروق والنمو من قبل المتعلمين أنفسهم وأولياء الأمور والإداريين والمعلمين.
- أن الملفات تتضمن انطباعات فكرية، أو تعليقات تعكس تأثير إنجازات المتعلم على نفسيته، كما يراها هو تشجعه على تقويم عمله واستراتيجياته

للقيام بالأعمال المطلوبة. ويمكن من خلال هذه الانعكاسات أو الانطباعات أن ينمى المتعلم وعيه بما وراء المعرفة بسياقات ومواقف وبالعمليات التى استخدموها. كما يمكن أن يشجع التلاميذ للحكم على أعمالهم، وذلك من خلال انطباعاتهم أو بمقارنة أعمالهم.

إن ملفات الإنجاز وسائط تربوية داعمة، ذلك أن الملفات قامت ابتداء على فكرة التقويم غير التقليدى، ولكنها يمكن أن تمتد لتصبح أداة تربوية، وأن تمتد إلى المجال الإلكترونى. ومن الممكن أيضا أن يتضمن النمو الذاتى بكل من المعلم والمتعلم، ويمكن أن تزيد وتوسع بيئة الاستخدام لتخدم أكثر عمليات الاتصال والتعاون فى البيئة التعليمية. وقد بدأت هذه التحولات انطلاقا من التأمل الذاتى والتغذية الراجعة من المعلمين، كما أنه من المستحيل الفصل بين التقويم فى ملفات الإنجاز وأعمال التعليم والتعلم. فهى ذات ارتباطات تؤثر تأثيرًا متبادلًا.

وأظهرت تطبيقات ملفات إنجاز المتعلمين عددًا من المميزات التربوية، بالإضافة إلى عملية التقويم، فهى يمكن أن تتخذ من المتعلم محورًا، وهى تستطيع إنماء التعلم والارتقاء به من خلال حل المشكلات والتأملات والتفكير الناقد، والمسئولية عن المتعلم، والمهارات فى مجال معين والمعرفة. إن ملفات الإنجاز يمكن أن تكون تعليمية كما هى تقويمية. إن ذلك يدخل ملفات الإنجاز مضمار تعلم المعارف والمهارات، وهى تحتاج إلى تخطيط وبناء لتحقق ذلك. وهذا الأمر يستوجب أن يفكر المعلمون فيما يجب أن يتعلمه المتعلمون، وما الذى يجب فعله لتحقيق ذلك، وكيف يمكن للمتعلم أن يظهر ذلك أو يعرضه، سواء أكان معرفة أو مهارة، كما أن ملفات الإنجاز يمكن أن تستخدم لتوفير نظام دائم أو بناء يمكن أن يرشد المتعلمين فى استقصاءاتهم التعليمية، ولا سيما عند استخدام الإنترنت، ولكنه يمكن أن يستخدم فى البيئة التعليمية العادية، ويمكن أن يستخدم للتنمية المهنية للمعلمين، كما تعرض ملفات المعلمين على المتعلمين قبل الخدمة كى يستفيدوا منها.

إن ملفات الإنجاز تتكون من:

- إسهامات المتعلم فى اختيار الموضوعات، ومن المعايير الخاصة بالاختيار، ومعايير الحكم على التعلم.
- شواهد تأملات المتعلم أو انطباعاته الفكرية عن أعماله ويلاحظ أن نماذج العمل التى توضع فى الملف هى من اختيار المتعلم نفسه، كما أن الملف متاح للاطلاع من قبل المعلم وأولياء الأمور. ويمكن أن يستمر فى التراكم عبر أكثر من سنة دراسية، وأن يستخدم لأكثر من غرض، كما أنه يفيد فى: تشجيع التعلم ذاتيا، وبيان ما تم تعلمه، وتنمية التعلم فيما تم تعلمه، وإظهار مدى التقدم نحو النتائج المرجوة وسرعة هذا التقدم، وتوليد خطوط متقاطعة بين التعلم والتقويم، مما يوظف التقويم فى التعلم، وتوفير طريقة للمتعلمين لتقدير أنفسهم كمتعلمين تقديرا ذاتيا، وتقديم فرص لنمو مساعدة الأقران بطريقة تبادلية.

إن ملفات الإنجاز تقوم على فكرة أن التعلم عملية بناء لا عملية امتصاص من الكتب والمعلمين. وجاء التقويم باستخدام ملفات الإنجاز معتمدا على التعلم القائم على المشكلات والتفكير التأملى. ولتنمية شعور المتعلمين بالتحكم فى تعلمهم يجب أن يساعد المعلمون المتعلمين ليكونوا متعلمين ذاتيى التنظيم. وتشير التجارب العالمية الخاصة بملفات الإنجاز إمكانية نجاح المتعلم فى مواقف متعددة منفصلة. إن ملفات الإنجاز مصدر غنى بالمعلومات من الوسائل التقليدية للتقويم، فقد ساعدت ملفات الإنجاز فى الاعتماد على الذات فى تنظيم العمل، وزيادة القدرات الشخصية، وفى التخطيط والتنفيذ والتقويم. كما أنها تعطى صورة واقعية فعلية عن التعلم التعاونى كعمليات، وليس فقط كنتائج نهائية ودرجات، كما أنها توفر معايير لا تفيد فقط فى الحكم على أعمال المتعلمين، ولكنها توجه جهودهم وتنظم أعمالهم، وتحسن التعليم والتعلم والتقويم والمساءلة.

وقد أدى الاهتمام بملفات الإنجاز إلى إصدار مجلة فصلية تسمى (أخبار ملفات الإنجاز الفصلية) تتضمن مقالات موجزة عن المشاريع ذات العلاقة، وتلخيص الخبرات والموارد التى يقدمها المعلمون ورؤساء فرق العمل والباحثون عن المشاريع المحلية وتقوم بوظيفة تبادل المعلومات بين المهتمين بملفات الإنجاز. وتتعاون الجامعات والمدارس فى ولاية بتسبرج وجامعة هارفارد ومؤسسة خدمات الامتحانات التربوية فى استخدام الملفات، وهى تتضمن ملاحظات ذاتية وتقويم خارجى فى مجالات متنوعة، وتستخدم للمحاسبية مع أدوات أخرى للمعلومات عن إنجاز المتعلمين على أساس أفضل المشاريع الطلابية. إن المعلمين والإداريين يظهرون اهتماما متزايدا لأن يكونوا جزءا من الموجة الجديدة للتقويم فى الصف، والتى تتضمن المواقف الفعلية، والمقاييس القائمة على الأداء المرغوب من خلال مواقف حقيقية حياتية. وتستخدم ملفات الإنجاز كوسيلة لتقرير الصلاحية للتخرج. ففى مدرسة سنترال بارك إيست الثانوية على الطلاب أن يتموا (14) ملفًا تعرض كفايتهم وأداءهم فى مجالات العلوم والتكنولوجيا والأخلاقيات والقضايا الاجتماعية وخدمة المجتمع والتاريخ. إن من فوائد استخدام ملف الإنجاز زيادة المشاركة الناتجة عن تحمل المسئولية فى عملية التعلم، وشعور التلميذ بالتقدم الذى يحققه يزيده ثقة فى نفسه مما يساعده على تحقيق ذاته، وشعوره بأهمية التكامل بين المواد الدراسية، والتفاعل المثمر بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة مادة ما، بالإضافة إلى تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة، وتعزيز فكرة التقويم الذاتى، والعمل على تحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف.

وهناك صعوبات تعترض استخدام ملفات الإنجاز تتوافر بدرجة أو أخرى فى التطبيقات الميدانية، من أهمها:

- صعوبة قيام المتعلمين ببعض الأعمال التى تتطلبها ملفات الإنجاز بسبب عدم إعدادهم إعدادا جيدا، أو قلة الفرص المتاحة للعمل به، وضعف الروابط بين

المفاهيم أو المهارات والإجراءات المتضمنة مما يجعل التقويم غير ذى معنى وغير عادل، ولا سيما إذا لم تطبق معارفهم فى حل مشكلات جديدة أو مشكلات مفتوحة النهاية، أو المشاركة فى أعمال جماعية مع طلاب آخرين سيؤدون بكفاءة أقل مما لو توافرت. ويمكن معالجة ذلك بالتدريب الكافى، والتأكد من فهم المتعلمين لما يقومون به من أعمال.

- اختلاف المتعلمين فى الأعمال التى يقومون بها يصعب المقارنة بينهم. ويمكن معالجة ذلك بتطوير معايير عامة تصلح لموضوعات مفتوحة، وتدريب المقدرين على استخدامها، وتوفير معينات يمكن للمتعلمين القيام بها كجزء من ملفات الإنجاز، مع مشاركة أكثر من مقدر للملف الواحد، واستخدامك وسائل أخرى غير الملفات كمصدر للحكم على أعمال المتعلمين.

- صعوبة التقدير الصحيح لمستوى المهارات، فهى تحتاج الدقة فى التسجيل وإلى جهد من المعلمين فى عملية التقدير، كما أنها مكلفة. ولتخفيف هذه المشكلة يمكن الاستعانة بطلاب متفوقين.

- اختلاف معايير المعلمين لتقدير العمل فى الملفات، وربما يترتب على ذلك الحصول على تقديرات مختلفة للملف الواحد، وعلاج ذلك التدريب للمقدرين بل ومشاركتهم فى إعداد المعايير وتحديد مفهوماتها.

- اختلاف إرشادات المعلمين والنقد والنقاد، سواء أكانوا معلمين أو زملاء أو إخوة أو أهل. ويعالج ذلك بتباين مبررات التقديرات ومعايير النقد.

- تحديد عدد الملفات والأعمال الكافية للحكم على أعمال مختلفة أو غير متشابهة ويعالج ذلك بعدم الاعتماد عليها منفردة، كما أن هناك قناعة واسعة الانتشار بأن عشرة أعمال تعد مناسبة، وأن العمل فى كل مرة يمكن أن يحدد له عشر دقائق.

- عزوف بعض المعلمين عن استخدام الملفات وكذلك الطلاب. ولعل دافعية المعلمين للعمل باستخدام ملفات الإنجاز تؤثر بالزيادة والنقصان على دافعية معلمين آخرين من زملائهم وطلاب من طلابهم. ويعالج ذلك بأن تستخدم مع المعلمين أنفسهم خلال دورات التدريب والتجريب.
- مقاومة الطلاب والمعلمين وبعض الإداريين لاستخدام الملفات لما قد يحتاجه من وقت، ولعدم الألفة به ويتم تلافى ذلك بتفهمهم فكرة الملفات وعملها.
- اختلاف الملفات وضعف إمكانية مقارنتها، واختلاف أشكال الملفات مع كل تطبيق ومع كل معلم. ويعالج ذلك بالاهتمام بالخصائص النمطية التى ترتبط بطابع الاهتمام والمثابرة والجد الشخصى لدى الطلاب، ومقدار التفكير المتضمن وحل المشكلات.

إن إعداد ملفات الإنجاز واستخدامها يتم من خلال: تحديد أهداف ومحتوى الملف، تصميم برنامج التقويم باستخدام ملفات الإنجاز، تصميم معايير تقدير الدرجات ومعايير الأداء، بيان الأعمال التى تفى بالمعايير وأهداف المنهج، ويمكن الاتفاق عليها فى المنطقة التعليمية، تجريبها فى أحد المواقع كدراسة تمهيدية ولتوفير فرصة تدريب المشاركين وتحليل النتائج، تطبيقها فى المواقع كلها إذا ثبت أن التجريب ناجح، تدريب المعلمين على التقدير والتصحيح، إنشاء خطوط عريضة للإداريين كالوقت والمكان والطريقة، تقييم أو تقدير الملفات، بيان النتائج، تقييم البرنامج.

أما مكونات ملفات الإنجاز فهى:

- سيرة أعمال الطالب: وتتضمن ما سبق للطالب من أعمال ذات علاقة بالموضوع مثل كتابات سابقة أو درجات حصل عليها أو مسابقات شارك فيها.
- أعمال متنوعة للطالب: وتتضمن أعمالا لغوية أو مواد دراسية.

- انطباعات الطالب: وتتضمن آراءه وارتباطها بالأهداف أو نقده لنفسه.

وأما إدارة العمل بملفات الإنجاز، فإنها تتلخص فى أن:

- يطلب المعلم من المتعلمين الحصول على ملفات، ووضع صفحة بيانات للمدخلات المتضمنة، ومواعيد تسليم الأعمال المطلوبة، وتوضع هذه الصفحة فى بداية الملف.
- يناقش المعلم الطلاب فى ملفات إنجازهم: أغراضه، قواعده، إجراءاته فى بداية العمل بها، ويوجههم خلال العمل من حين إلى آخر مع متابعة مدى التزام الطلاب بالتوجيهات.
- يرتب المعلم جلسات استماع للطلاب للمتابعة والتدقيق تساعد الطلاب على تقويم أعمالهم، والتعرف على إنجازاتهم، وتحدد مواعيد الجلسات بدقة، بحيث يسهل الانتقال من عمل إلى آخر بسهولة ويسر.
- ويوضح المعلم جيدا لكل الطلاب ما يلزم عمله، ويذكرهم بكيفية التقدير للملفات: هل توضع درجة لكل موضوع تم اختياره ؟ هل توضع ملاحظات على الأخطاء ؟
- يتيح المعلم الفرص أمام الطلاب لعرض ملفاتهم، ويمكن عمل مسابقة لأفضل ملف به إبداع فى التصميم.
- يقوم بتقويم الملف المعلم والمشرف التربوى والباحثون ومعلم آخر من المدرسة غير معلم الفصل أو المادة.
- يتم تدريب المعلمين على الآلية التى يتم بها وضع الدرجات والعلاقات لملفات الإنجاز، حيث توضع العلامات فى ضوء المهارات المحددة بواقع خمس علامات لكل مهارة، ويكون تقدير المهارة حسب مستوى الإتقان من خمس درجات إلى درجة.

إن عرض ملفات الإنجاز لتطوير التقويم والامتحانات دعوة إلى المعنيين بالتقويم والامتحانات، بدءًا من المعلمين والموجهين والمدراء والآباء، ووصولًا إلى المراكز التربوية المعنية بتقويم التعليم والتقويم والمتعلمين والمعلمين على حد سواء في مدارسنا وجامعاتنا على امتداد الأرض العربية المباركة.

الفصـــل الرابع

أدوار المعلم وعوائد التعليم

1- مسئوليات المعلم فى مجتمع الغد.

2- المعلم وتحرير طاقات الإنسان.

3- المعلم وتشكيل الوعى.

4- المعلم مدخلاً لإصلاح التعليم

5- نحو ترشيد جهود المعلمين.

6- معلم لذوى الاحتياجات الخاصة.

أولا - مسئوليات المعلم فى مجتمع الغد

نوع التربية هو الذى يشكل نمط المجتمع، فالتربية تحطم وتجاوز نمط التخلف السائد فى المجتمع لتشكله على هيئة الحياة المع اصرة، وهى المحافظة على المستوى الحضارى المنشود، حيث تكسب المتعلم خصائص بعينها فى عصر العولمة، منها التفكير المنطلق، ومرونة التفكير، والحلول المتنوعة للمسألة الواحدة، والبحث عن بدائل، والانفتاح الفكرى، وقبول الآخر، والانفتاح على خبرات الآخرين، والأصالة عن طريق القيام باستجابات غير مألوفة، وبذلك يفهم المتعلم ما يحدث حوله ويدرك الدور المهم للإنسان فى إطار أنسنة الإنسان.

وتتنوع عمليات تطوير التربية، فهناك تطوير يعتمد على المناهج الدراسية كمنظومة متكاملة، وتطوير نظم القبول، وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع الذى هى جزء منه، وتطوير إعداد المعلم وتدريبه، وتطوير التقويم كمدخل لتطوير التعليم. والتطوير يتطلب فلسفة واستراتيجية واضحة، بحيث يأتى متسقًا ومتناسقًا ومتكاملًا وحسب خطة زمنية مناسبة. غير أن تطوير تكوين المعلم يحتل مكانة واضحة، من حيث الدور المحورى الذى يقوم به على كافة الأصعدة التربوية، وباعتباره المنشط والميسر لمصادر المعرفة الحية المتفاعلة مع الطلاب على اختلاف بيئاتهم ومستوياتهم الخبرية، وباعتباره مصدرًا مهمًا للقيم والاتجاهات ومعايير السلوك والأخلاق الفاضلة. وتنطلق قضية التطوير المهنى للمعلم والتنمية المهنية للمعلم وارتباطها باستراتيجية أساسية فى التغيير التربوى من نموذج التطوير الشامل للمعلم وللمدرسة فى ضوء إطار شامل يضم عناصر أساسية، منها: أهداف المعلم فى عمله بمهنة التعليم، والثقافة التى تحدث فيها عملية التعليم،

وعلاقات العمل بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها، والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى حدثت محليًا وإقليميًا وعالميًا، ففرضت على المعلم أدوارًا تخلى بها وأخرى تخلى عنها.

إن مسئولية المعلم الأولى هى توجيه نشاط التعلم لدى الطلاب، إنه يساعدهم على التعلم، وهو القائد يتفاعل معهم على شكل أفراد وجماعات، يؤثر فيهم ويعدل سلوكهم فى إطار مخطط مسبقًا بطرق فاعلة واعية من خلال سلوك التدريس، وهو يمنع تقويض البنى الثقافية والحضرية وثقافة السوق التى تخاطب الحواس والغرائز وتشل العقل والإرادة وتشيع التبعية والإحباط والخضوع لتوحش العولمة والأمركة.

والملفت للنظر فى عالمنا العربى تدنى مستوى إنتاجية التعليم، وأن العائد التعليمى لا يتناسب مع حجم الإنفاق عليه، وضعف مستوى أداء المعلمين والتحدى المعاصر أمام المعلم فى عالمنا العربى هو البحث عن الكيفية التى يتلاءم بها فكر الناشئة مع متغيرات العصر فهمًا ونقدًا وتحليلًا ومشاركة فى إحداث التغيرات المستقبلية على نحو مرغوب فيه، والمعلم يواجه الحرص على تأكيد وإثراء الأداء التعليمى المرتبط بالذاتية الثقافية والهوية الحضارية المميزة لعالمنا العربى الإسلامى. والمعلم تواجهه الحيرة والتناقض فى الواقع العربى المعقد، فأمامه الماضى العريق والحاضر المتوتر، والمشاعر القومية والمشاعر الإسلامية، والولاءات القطرية والولاءات القومية، ولا تتطابق فيه حدود الجغرافيا مع حدود المشاعر، ولا حدود السياسة مع حدود الأمة، ولا تخضع فيه الأنماط الحياة لأنظمة تتسق مع القيم، وتستقيم فيه وفرة السكان مع ندرة الموارد، ولا وفرة الموارد مع ندرة السكان، ولا تتناسب فيه مقومات القوة الكامنة مع مؤشرات القدرة الظاهرة. إن هذه المفارقات تجعل علماء المستقبليات يرسون علامات استفهام حول مستقبل العالم العربى فى الألفية الثالثة. عالمنا العربى يطمح للحركة لكنه بطىء التحرك، يرنو إلى الانطلاق لكنه يكبل نفسه أو يسمح للآخرين بتكبيله فيبدو وكأنه يدور حول نفسه. إنه وطن

تتحرق شعوبه إلى الوحدة وأنظمته تكرس الاستبداد. إن الأنظمة التعليمية فى العالم العربى عاجزة عن مواكبة الانفجار المعرفى والثورة العلمية والتقنية كما فى الدول المتقدمة، كما أن حصة الفرد العربى فى الإنفاق على التعليم لاتزال متدنية. وعليه فنحن مطالبون بالتوجه نحو التعليم الإبداعى بتطوير الإنسان المبدع القادر على التعامل مع التقنية الحديثة لمواجهة متطلبات المستقبل، وهو ما يتطلب تغييرات جوهرية فى النظم التعليمية والنهوض بالمناهج وتأهيل وتدريب الأطر التعليمية بما يتناسب ومطلوبات الألفية الثالثة.

إن المعلم حتى يقوم بأدوار متعددة تناسب مجتمع الغد والنهوض به فإن عليه:

- تعريف الطلاب بمقومات الحياة العربية ومكوناتها، والإفادة من تاريخها وحضارتها مع تشجيع التنافس وحفز الهمم وتقدير التفوق والنبوغ وصقل المواهب ومساعدة ذوى الاحتياجات وتوفير سبيل تنمية قدراتهم ومهاراتهم.
- المحافظة على القيم والأخلاق العربية الإسلامية، والانتقاء منها بما يناسب روح العصر ورؤى المستقبل.
- توضيح المفاهيم وترشيح المعارف وتجديدها وتطبيق السلوك الديمقراطى فى التعامل اليومى مع الطلاب باستخدام أساليب تدريس حديثة وتكنولوجيا متقدمة.
- تنمية الاتجاهات والوعى بقيمة العلم والعلماء، وتشجيع البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة، وإكسابهم مهارات الحوار والتعلم الذاتى.
- تنشيط مجالس الآباء بمراحل التعليم المختلفة تحقيقا لمفاهيم الشراكة التربوية من أجل تفعيل أدوار المدرسة الحديثة كبيئة تعليمية ثرية.
- ممارسة البحث العلمى التربوى محل المشكلات التربوية والتعليمية التى تواجهه فى عمله واكتساب مهارات إدارة الفصل وإدارة الوقت.

إن المعلم فى الألفية الثالثة عليه أن ينظر إلى ما يحيط به على أنه نقله من المحدود المراقب إلى اللامحدود وهو العالم أى الكرة الأرضية والفضاء الكونى، أى تقييم الشيء وتوسيع دائرته ليأخذ الصفة العالمية، وعليه أن يدرك أن طلابه يعيشون ضمن صيرورة العالم الواحد، والعالم محطة تفاعليه للإنسانية كلها، وهى نموذج للقرية الصغيرة الكونية التى تربط بين الناس والأماكن مع إلغاء المسافات، وجعل المعارف دون قيود مع سهولة الحركة بين الدول على النطاق الكونى، وعلى المعلم ألا يحصر نفسه وأفكاره ومفاهيمه فى المستوى القومى والوطنى، بل يمتد إلى المجال الكونى كله، وعليه أن يأخذ بمفهوم المشاركة مشاركة الناس جميعا فى دراسة ظاهرة ما، حيث جعلتها تقنيات المعلومات والاتصال تعم الكرة الأرضية. وما يجب أن يلتفت إليه هو أننا أمة لها رسالة عالمية و خصوصية ثقافية وحضارية وطموحات نحو قيادة العالم وتوجيهه، ولا يجوز بنا أن نتجاهل كل ذلك لنشغل ببعض الإنجازات الصغيرة أو التطلعات المحدودة، وأن أى مواجهه صحيحة لآثار العولمة يجب أن تعتمد على التحول من الاهتمام بالشأن الخاص إلى الاهتمام بالشأن العام، ومن الصلاح إلى الإصلاح، ومن الخطاب المحلى إلى الخطاب العالمى، إن أفضل وسيلة لحماية حدودنا الثقافية أن نبنى خطوطًا متقدمة فى ثقافة الآخرين نبلغ من خلالها رسالتنا، ونضفى على أنفسنا مسحة التأنق واللياقة الحضارية، وأن على مثقفينا أن يوضحوا للناس ما عليهم أن يفعلوه فى هذا السبيل، فذاك هو جوهر الريادة الاجتماعية وهو استحقاقها.

إن مفاهيم المعلم يجب أن تتغير ليعرف أن العولمة هى صورة معاصرة لعملية التمدد الجغرافى السياسى والاقتصادى الذى مارسته دول أوروبا، وأن العولمة ثوب جديد تشكل المصالح الاقتصادية، ويحمل قيما تدعم انتشار تلك المصالح وترسيخها، إنها الاستعمار بلا هيمنة سياسية مباشرة، أو مخالب عسكرية واضحة، إنها البحث عن الأسواق والسعى للتسويق مطلبا إنسانيا قديما حديثا مشروعا، وما يحدث يؤدى إلى منافسة غير متكافئة وربما غير شريفة، ويؤدى إلى إضعاف كل ما قد

يقف فى طريقه من قيم وممارسات اقتصادية أو ثقافية. ومع ذلك فإن ما نخلص إليه أيضا وبالقدر نفسه هو أن الجماهير العربية لا تزال أكثر صحوًا والنخبة المثقفة أكثر تحركًا وصقلًا وفهمًا لقواعد اللعبة الدولية، ونخلص أيضا إلى أنه على الرغم من هذه الصحوة فإن ثمة عوامل تفكك تظهر فى دول العالم الثالث ومنها العالم العربى، حيث ظهرت نخب محلية مستوعبة تماما فى المنظومة القيمية والمعرفية والاستهلاكية الغربية يمكنه أن يتعاون معها ويحبذها، وهى نخب يمكن أن تحقق له من خلال السلام والاستسلام ما فشل فى تحققه من خلال ترسانة الأسلحة الحديثة، لذلك قررت الهيمنة الأمريكية المتوحشة أن تلجأ إلى الالتفاف بدلا من المواجهة مستخدمًا ديباجات العدل والسلام والديمقراطية.

إن التحديات التى تواجه المعلم فى عصر العولمة والتى تؤثر على مهنة التعليم وعلى كفاءة المعلم أهمها: الثورة العلمية والتكنولوجية والتقدم العلمى المذهل، وثورة الديمقراطية والتعاون والوفاق الدولى، وكذلك الاعتماد الاقتصادى المتبادل، وتحدى المنافسة العالمية والاحتكارات الدولية. وعليه فنحن فى حاجة إلى معلم جديد له مواصفات محدودة وقدرات ومهارات خاصة بدءا من اختبارات القبول بكليات إعداد المعلمين، وقدرة مراجعتها للتأكد من صلاحية المقبولين لممارسة مهنة التدريس، مرورا بنظم إعداده التى تحتاج انفتاحا على التجارب العالمية، وتنوعا فى القدرات والخبرات والمهارات التى يزود بها خلال دراسته، وتزويده بمهارات التعلم الذاتى والتعلم المستمر. وفى تكوين المعلم يجب أن يتدرب على التعامل مع الفصول ذات الكثافة العالية، والمشاركة فى تطوير التعليم والقيام بالبحث التربوى لحل المشكلات التى تواجهه، وكيفية إدارة الفصل وإدارة الوقت لاستغلال وقت الحصة وتشكيل مناخ تعليمى ملائم، وتوظيف أجهزة التقنيات الحديثة فى العملية التعليمية وكيفية إنجاز الأعباء الإدارية إضافة إلى عبء التدريس، وإقامة علاقات ناجحة مع أولياء الأمور. ولعل كل ذلك يسهم بصورة فاعلة فى تغيير وتطوير المجتمع المحلى باعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لخدمته والمعلم

قوامها بصفته قائدا وميسرا ورائدا لمسيرة التعليم والتعلم، ومواجها لميول واستعدادات الطلاب، ومربيا يسهم فى تنشئة الأجيال المتعاقبة، ومشاركا فى حل مشكلات مجتمعه ونشر الوعى والتنوير الاجتماعى.

وإجمالًا فإن مجموع هذه الأدوار فى علاقتها بالطلاب تحدد أدوار المعلم فى تشكيل الفكر وتنمية القيم وتعديل السلوك وتكوين إدارة العمل. وكلها يفرض على المعلم التحلى برؤى واضحة بمعالم النظرية التربوية فى المجتمع العربى مراعيا مكانه القيم الدينية والأخلاقية ضمن عناصر النسق الثقافى ومتطلبات التنمية العربية والمكانة الإقليمية والعالمية لموقع العالم العربى جغرافيًا وماديًا، ومن حيث الإمكانات والموارد والقدرات والتسلح بالمهارات والقيم والاتجاهات من أجل صناعة نمو أكثر إشراقا لأمتنا العربية.

إن الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم العصرى يجب أن تشارك فى إعدادها وزارة التربية والتعليم، والجامعة، ومراكز تدريب المعلمين، بجانب مركز ينشأ لتحديد المعايير القومية فى التربية. وهذه المشاركة الفاعلة بين المؤسسات المعينة بتشكيل المعلم العصرى تحقق التوافق بين وجهات نظر العاملين فى مجال التدريس وأساتذة الجامعات من حيث تحديد معايير الكفايات اللازمة للأداء الفعال فى التدريس. وتنقسم هذه الكفايات إلى أربعة أنواع هى: المعرفة والفهم العميق لمادة التخصص، والتخطيط والتدريس وإدارة الفصل، والمتابعة والتقويم وكتابة التقارير والمحاسبة، ثم متطلبات مهنية ويمكن تفصيل ذلك كما يلى:

1 ـ **الكفايات المعرفية فى التخصص الأكاديمى، وتشمل**:

- معرفة واستيعاب المفاهيم والمهارات الخاصة بمادة التخصص فى مستوى يسمح بتدريسها فى ثقة ودقة.
- فهم محتوى المادة الدراسية التى تقدم للطلاب فى المنهج القومى بالمدارس.
- التصدى للأسئلة التى يطرحها الطلاب والتى تتصل بمادة التخصص.

- الوعى بالدراسات والبحوث المتصلة بمادة التخصص، وكيفية الإفادة منها فى تحسين العملية التعليمية.
- معرفة الأخطاء الشائعة للطلاب فى مجال التخصص.
- تفهم كيفية تأثر تعلم الطلاب لمادة التخصص بنموهم الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى.
- معرفة تامة وفهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال فى ميدان التخصص الأكاديمى.

2ـ **كفايات التخطيط**:

- تحديد الأهداف التعليمية والمحتوى الملائم للمادة وتبسيطها للمتعلم.
- تحديد المهام التعليمية لجميع الطلاب وللعمل الفردى والجماعى من حيث التعيينات التى تخاطب اهتمامات المتعلم.
- التنبؤ بالتوقعات الملائمة لتحصيل المتعلم والدافعية وأداء العلم.
- تحديد الأهداف التعليمية للطالب والتى تعتمد على التحصيل السابق والتأكد من معرفة الطلاب لما يفعلون.
- التعرف على الطلاب الذين لهم احتياجات تعليمية خاصة وصعوبات تعلم وكذلك معرفة المتفوقين، ومن لا يتحدثون بطلاقة مستخدمين اللغة الأم، وكيفية الحصول على المساعدة اللازمة لهؤلاء الطلاب.
- بناء خطوات الدرس وتتابع الدروس على المدى القصير والمدى الطويل والذى يزيد من معدل السرعة فى الأداء ودافعية وتحدى الطلاب.
- الاستفادة من المعلومات المتوافرة من عملية تقويم تحصيل الطلاب فى التدريس والتخطيط للدروس المستقبلية وتتابع هذه الدروس.

- التخطيط بهدف نمو الطلاب الشخصى النفسى والأخلاقى والاجتماعى والثقافى.
- تغطية المقرر وبرامج المنهج القومى حسب خطة موضوعة.

3ـ كفايات التدريس وإدارة الفصل:

- القدرة على التدريس الجماعى وفى مجموعات والتدريس الفردى داخل الفصل وتحقيق الأهداف المعلنة باستغلال وقت الحصة جيدا
- المتابعة والتدخل للتأكد من حدوث التعلم السليم.
- خلق مناخ مناسب للعمل والمحافظة عليه.
- تحديد توقعات عليا لتوقعات سلوك المتعلم والحفاظ على مستوى النظام الملائم من خلال الحفاظ على تعليم فعال وعلاقات إيجابية منتجة.
- خلق مناخ تدريس آمن يدعم التعليم حيث يشعر المتعلم بالأمان والثقة
- استخدام طرق تدريس تدعم الطلاب وتجعل كل الطلاب منشغلين بالتعلم.
- حفز حب الاستطلاع العقلى وخلق الحماسة لموضوع التعلم وتنمية وحفظ دافعية المتعلم وقت التدريس.
- استخدام طريقة التدريس المناسبة لطبيعة كل جزء من أجزاء المادة العلمية وطبيعة الأهداف ومستويات الطلاب.
- الحفاظ على بنية المعلومات عن طريق وضع تخطيط جيد للمحتوى والأهداف وتوضيح نقاط الانتقال والنقاط الأساسية فى تقدم الدرس
- تقديم واضح للمحتوى يدور حول الأفكار الرئيسة، وباستخدام مفردات لغوية محدودة وملائمة وأمثلة للتوضيح.
- استخدام تعليمات واضحة وعروض واضحة وشرح بمعدل سرعة ملائم لمستويات متنوعة من المتعلمين.

- استخدام الأسئلة بفاعلية لتعادل سرعة التقديم واتجاهات الدروس والتأكد من مشاركة الطلاب كل الطلاب.
- الاهتمام بأخطاء المتعلم وإدراك الطلاب الخاطئ ومعالجة ذلك.
- الاستماع الجيد للطلاب وتحليل استجاباتهم وتقديم التغذية الراجعة الملائمة التى تساعد على تحقيق التعلم.
- الاختبار الجيد الاختبار الجيد والاستخدام الجيد للكتب الدراسية المقررة ومصادر التعلم الأخرى والتى تساعد على تحقيق أهداف التعلم.
- توفير الفرص التى تساعد المتعلم على تدعيم معرفته من خلال العمل فى الفصل، وكذلك تحديد الواجبات المدرسية التى تدعم التعلم.
- استغلال الفرص لتحسين المهارات الأساسية واستخدام الكمبيوتر ومهارات الدراسة التى يحتاج إليها الطلاب فى التعلم الفعال.
- استغلال الفرص الملائمة للمساهمة فى النمو الشامل، ويتضمن هذا النمو الشخصى والأخلاقى والاجتماعى والثقافى للطالب.
- تحديد توقعات عملية للطلاب بغض النظر عن الفروق الفردية والتى تشمل: الجنس والخلفية الثقافية واللغوية.
- توفير الفرص المتنوعة لتنمية فهم الطلاب بربط تعلمهم باحتياجات العمل.

4ـ المتابعة والتقويم وتسجيل وكتابة التقارير:

- تقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية واستخدام هذه فى تقديم تغذية راجعة لتحسين أوجه التعلم المحددة.
- متابعة التعيينات للطلاب، وتقديم التغذية الراجعة الملائمة سواء شفهية أو كتابية وتحديد أهداف واضحة لتقويم الطلاب.

- تقويم تقدم الطلاب بطريقة نظامية تشمل الملاحظة الدقيقة بهدف: التأكد من أن الطلاب قد استطاعوا فهم العلم والانتهاء منه، ومتابعه نقاط القوة ونقاط الضعف واستخدام المعلومات كوسيلة للتدخل المنظم فى العملية التعليمية للطلاب، والتخطيط الجيد، والتأكد من تحقيق الطلاب للنمو الملحوظ فى اكتسابهم للمعرفة والمهارات وفهمهم للمادة العلمية.
- الإلمام بالتقويم وتسجيل المتطلبات ومعرفة كتابة التقارير عن تقويم الطلاب بواسطة أولياء الأمور.
- فهم متطلبات خاصة بالمتعلمين لكل مستوى طلابى وفى نهاية كل مرحلة أساسية.
- فهم ومعرفة كيفية استخدام متطلبات التقويم لمواصفات الطلاب فى كل مرحلة سنية.
- إدراك مستوى تحصيل الطلاب وتقدمهم بالنسبة للأهداف التى يمكن تحقيقها وذلك بمساعدة المدرس الجيد.
- فهم ومعرفة كيفية استخدام البيانات على المستوى القومى والمحلى والمدرسى وذلك يتضمن استخدام بيانات الاختبارات القومية كى يحدد أهدافا واضحة لتحصيل الطلاب.
- استخدام وسائل ملائمة ومتنوعة للتقويم ولأغراض مختلفة وذلك للإعداد للاختبارات القومية المقننة.

5ـ **متطلبات مهنية أخرى**:

- التمكن من المعرفة الخاصة بقواعد العمل وفهمها من حيث:
- واجبات المعلم وأدواره المهنية والتى يجب أن تعلن على المعلمين فى وثيقة.
- وعى المعلم بمسئولياته القانونية الواجبات والحقوق.
- توافر علاقات حميمية فاعلة بين أعضاء هيئات التدريس.

- المدرس أسوة ونموذج ومثال جيد للطلاب أثناء تقديم الدرس والسلوك الشخصى والمهنى.
- التأكد من أن الطلاب قد منحوا الفرصة لتحقيق كل إمكاناتهم وحققوا كل التوقعات المحددة.
- تحمل مسئولية نموه كمعلم مهنيا ومتابعة البحوث فى مجال التربية وفى ميدان التخصص.
- تحمل المسئولية بالنسبة لسياسة الدرس والممارسات الخاصة بالحفاظ على الأمان الشخصى.
- إدراك أن التعلم يمكن أن يحدث داخل المدرسة وخارجها ثم إدراك أهمية التواصل مع أولياء الأمور، وكذلك من الجهات التى تتعهد تربية الطلاب.
- الوعى بدور الإدارة الديمقراطية للمدرسة العصرية وأهمية المشاركة المجتمعية.

إن ما يستحق العناية فى كليات التربية هو الإشراف على التربية العملية، حيث يجب أن يتقاسم الإشراف على الطلاب المعلمين أثناء التدريب الطلابى أعضاء هيئات التدريس بالجامعة والمعلمون ذوو الكفاءة والخبرة فى المدارس. وينقسم الإشراف كما يلى:

1ـ المشرف الداخلى:

وترشحه إدارة المدرسة للقيام بوظيفة الإشراف والتقويم على الطلاب المعلمين وغالبا ما توكل المهمة إلى المدرس الأول فى مادة التخصص. وأهم مسئوليات المشرف الداخلى ما يلى:

- التقويم المهنى لأداء الطلاب المعلمين.
- تنفيذ مراحل تطور الخبرات التدريسية للطالب المعلم من مرحلة المشاهدة إلى مرحلة التدريس الفعلى للفصل كمجموعة.

- تزويد الطلاب المعلمين بالتأييد اللازم.
- مناقشة تقدم الطلاب المعلمين مع المشرف المتخصص من الجامعة أثناء الزيارات المدرسية.
- يمارس دور الناقد الصديق للطالب المعلم.
- يشجع ويناقش تقدم النمو المهنى للطالب المعلم أثناء وجوده بالمدرسة.

2ـ المشرف الإدارى:

وهو أيضا من المعلمين أو مدير المدرسة، وله مهام محددة هى:

- الاتفاق مع المشرف العام على أكثر البرامج المدرسية ملائمة للتدريب وطرق تقويم الطلاب من حيث الأداء، وكذلك الجوانب العامة للخبرات والرعاية التى يحتاج إليها الطالب المعلم.
- تحديد القضايا المدرسية التى يجب تدرسها للطلاب المعلمين مع توفير التأييد أثناء إعطاء هذه الخبرات.
- تعريفهم بسياسة المدرسة و تشجيعهم على المشاركة فى الأنشطة المدرسية

3ـ المشرف المتخصص: وهو من الجامعة ويسعى إلى تحقيق ما يلى:

- توفير التأييد والرعاية والنصح فى نطاق مادة التخصص.
- مناقشة تقدم الطالب المعلم مع المشرف الداخلى فى المدرسة
- إعطاء النصح والتعاطف مع مشكلات الطلاب المعلمين، والاتفاق مع المشرف الداخلى حول الصعوبات التى تقابل المتدرب.
- ملاحظة أداء الطالب المعلم فى الفصل وتوجيهه.

4ـ المشرف العام: وهو من الجامعة أيضا ومهامه هى:

- زيارة المشرف الإدارى لمناقشة وضع كل طالب فى التربية العملية داخل المدرسة.

- توصيل القضايا والاهتمامات الخاصة بالطالب المعلم إلى المشرف المتخصص.
- إطلاع المشرف الداخلى بمصاعب ومشكلات طلاب التربية العملية ومقابلة الطلاب المعلمين أثناء الزيارات المدرسية لمناقشتهم.
- إن الهدف الأساسى من التدريب العملى هو اكتساب الطالب المعلم مهارات التدريس فى مادة تخصصه، ثم إكسابه بعد ذلك المهارات التى يتطلبها للمشاركة فى الأعمال الإدارية المدرسية، والقيام بواجباته فى المدرسة مثل حضور الاجتماعات ومجالس الآباء ومجالس الأقسام والمشاركة فى الأنشطة الطلابية وأنشطة المدرسة لخدمة البيئة المحلية المحيطة.

إن الكشف عن معتقدات المعلمين حول مسارات تفكير الطلاب وقدراتهم حول حل المسائل والاستدلال والتواصل وممارستهم لهذه العمليات، وفحص العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم الفعلية فى التدريس داخل قاعات الدراسة أمور مهمة تستوجب الدرس والفحص والكشف بغية الارتفاع بعوائد العملية التعليمية. وهذه الأمور تتطلب بناء واستخدام أدوات موضوعية لجمع المعلومات من مقاييس لمعتقدات المعلمين حول حل المسائل والاستدلال والتواصل ومدى تطبيق هؤلاء المعلمين لهذه العمليات فى قاعات الدرس ونتائجها فى تحصيل الطلاب بالإضافة إلى بناء واستخدام الاستبانات المقننة وكذلك المقابلات الفردية المنظمة فى إطار التوجهات التربوية الحديثة للتدريس والتى تراعى بنية المادة الدراسية وثقافة المجتمع.

إنه لم يعد مقبولًا أن يحفظ الطلاب فى عمليات التعليم والتعلم ثم يطبقون ما حفظوه دون فهم أو نقد، فالتعليم الجيد غايته نقد المعرفة وليس نقل المعرفة، وما هو مطروح على الشارع التربوى هو الفهم من خلال حل المسائل والاستدلال والتواصل، لأن التعليم الهادف ذا المعنى لا يأتى إلا من خلال بناء المعرفة المنبثقة

عن المعايشة والخبرة التى يتفاعل فيها الطالب مع بيئة التعلم، وتتم عملية البناء هذه عندما يعمل الطلاب بنشاط فى حل المسائل التى تتحدى تفكيرهم وتراعى خبراتهم السابقة.

إن عمليات حل المسائل والاستدلال والتواصل هى ما يطلق عليه الاستقصاء وذلك هو مركز الاهتمام فى كل ما يخص أنشطة التعليم والتعلم بل وبناء المعايير الحديثة فى العملية التعليمية إذا أضفنا إليها مهارات التمثيل والترابطات، حيث إشغال عقول الطلاب بمهمات تعليمية تناسب خبراتهم وتتحدى تفكيرهم وتفعل أدوارهم فى العملية التعليمية والتعلمية وتزودهم بالقدرة على الاستكشاف ووضع الفروض والاستدلال المنطقى، والقدرة على حل المسائل غير التقليدية والدقة فى التواصل والربط بين الأفكار داخل المادة الدراسية وبين المادة الدراسية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى.

إن الأدوار المنوطة بالمعلمين والأدوار المنوطة بالمتعلمين قد تغيرت حيث أصبح الطلاب مسئولين عن اتخاذ قرارات متعددة كانت تعدّ مسبقا من مسئوليات المعلم والكتاب المقرر الذى أصبح هو الآخر ليس المصدر الوحيد للتعلم بل هو أحد مصادر التعلم المدرسى.

أصبح الطلاب مسئولين عن اختيار طريقة الحل المناسبة، ووضع الفروض والافتراضات، وتحديد مدى معقولية الحل من خلال القدرة على التقدير، ومن مسئوليات الطلاب أيضا أن يرسموا مسارات تفكيرهم لحل المسألة وأن يشرحوا طرق حلهم أمام زملائهم، وأن يدافع كل منهم عن مساره فى الحل ويحاول إقناع الآخرين بها بالبرهنة والتدليل، أما المعلم فهو ميسر وموجه عليه أن يكتفى باختيار المسائل والخبرات والأنشطة التى تناسب طلابه والتى تتحدى قدراتهم التفكيرية وتستثير قواهم العقلية العليا، وتدفعهم إلى النشاط والبحث والرغبة فى الاشتباك فى المسألة ووضع الحل المناسب لها، وعلى المعلم أيضا أن يوفر البيئة التعليمية الثرية

والظروف الملائمة لضمان انشغال التلاميذ واستغراقهم فى التعلم بالإرشاد والتوجيه وزيادة دوافع التعلم والتسامح والحرية والمسئولية وبهجة التعلم لأن حل المسائل والمشكلات يتضمن تنمية مهارات وقدرات الاستدلال والتواصل واختيار الطالب للاستراتيجية الملائمة لحل المشكلات أو المسألة، والقيام بخطوات منطقية مخططة تقود الى حل مقبول ومعقول، كما أن عملية المراجعة والتفكير فى الحل يرافقها التواصل لينتجا معا روابط وعلاقات. والطلاب تنمو لديهم مهارات التواصل العليا عندما يتم تشجيعهم على تقديم وصف واضح ودقيق لعملهم وفروضهم واستراتيجياتهم فى حل المسألة أو المشكلة لأن ذلك يتطلب عمليات عقلية فى التواصل هادفة ومخططة ومقنعة.

إن هذه نظرة بنائية منظومية فى عملية التعلم تتطلب من المعلم أن يوفر بيئة تعليمية تحفز الطلاب على الاستكشاف وطرح الأسئلة واستخدام الأدلة والبراهين والتواصل بدقة ووضوح وهو عكس ما كان سائدا فى المعتقدات السابقة من أن الطلاب لا يستطيعون حل المسائل والمشكلات غير التقليدية دون السير فى خطوات محددة يرسمها لهم المعلم مسبقا، حيث أظهرت البحوث الحديثة أن الطلاب قادرون على التعامل مع مواقف معقدة وحل مسائل غير مألوفة دون تدخل مباشر من المعلم وهناك ثلاث طرق لحل المسألة داخل قاعات الدراسة هى: التدريس من أجل حل المسألة، والتدريس حول حل المسألة، والتدريس عبر حل المسألة. فى التدريس من أجل حل المسألة يتم تدريس المفاهيم والمهارات وتقديم المعلومات لاستخدامها فيما بعد فى حل المسألة. وفى التدريس حول حل المسألة يتم تدريس الاستراتيجيات اللازمة لحل المسائل مع التركيز على خطوات حل المسائل من حيث فهم المسألة والتخطيط للحل وتنفيذ الحل ثم التحقق من صحة الحل. أما فى التدريس عبر حل المسألة فيتم تدريس المحتوى والمادة التعليمية من خلال حل مسائل تتدرج منطقيا من المحسوس إلى المجرد أو من البسيط إلى المركب أو من القريب إلى البعيد أو من الجزء إلى الكل.

إن السؤال المهم هنا هو: ما مدى تقبل المعلمين لهذه الأفكار التى أثمرت عنها البحوث الحديثة ؟ وهل هم على استعداد لاستخدامها والعمل فى إطارها ؟ وهل المعلمون فى مدارسنا كما تشير المشاهدات اليومية يعملون على تنمية مهارات حل المسائل والمشكلات وتنمية الاستدلال والتواصل لدى طلابهم ؟ الإجابة تشير إلى أن المعلمين فى أغلب الأحايين لم يوفقوا إلى ذلك ن ولم يغيروا الأنشطة والعمليات والممارسات التقليدية التى ألفوها وعرفوها ونفذوها منذ وقت ليس بالقصير.

وتشير الدراسات التى أجريت لاستكشاف معتقدات المعلمين حول التدريس للمسائل والمشكلات وممارساتهم لها إلا أنهم كانوا ولا يزالون أقرب إلى أساليب تقديم الحلول مباشرة إلى الطلاب ومطالبتهم بنقلها وحفظها. وتلك هى ممارسات تقليدية. وأظهرت نتائج البحوث الحديثة أنهم لا يوافقون على إعطاء الطلاب فرصة لاستخدام استراتيجياتهم الخاصة فى التوصل إلى حل مناسب وأن المعلمين يستخدمون طرقا تقليدية تلقينية فى تدريسهم لحل المشكلات والمسائل وأنهم لا يطبقون استراتيجيات حديثة والاكتفاء بتقديم مساعدة الطلاب وتوجيههم إذا طلبوا ذلك، وإعطاء المسألة ما تستحقه من وقت، وتشجيع الطلاب على طرح حل آخر مغاير، أو مداولاتهم معا فى شكل مجموعات صغيرة بحثًا عن الحل المناسب.

إن المعلمين يعتقدون أن استراتيجياتهم وأنشطة حل المسائل أمور لا طائل من ورائها، وأنها مستهلكة للوقت وللجهد حتى وأن أكد لهم الموجهون التربويون أهميتها وطالبوهم بالتركيز عليها عند القيام بالتدريس. وإنهم يرفضون تغيير معتقداتهم فى أن تدريس حل المسألة والمشكلة أمر معقد وصعب، ولذلك بات على المهمومين بتغيير معتقدات المعلمين أن يدربوا المعلمين قدامى ومحدثين فى دورات متتابعة على أنشطة حديثة وأن يتابعوهم فى مدارسهم وأن يتعرفوا عوائد تدريسهم.

إن تدريس المسائل والمشكلات يتطلب من المعلم:

- توظيف أساليب الطلاب المختلفة فى حل المسائل بشكل فاعل فى عملية التدريس، ويقرر متى يتدخل فى عمل الطلاب وماذا يقترح عليهم

للمساعدة دون تقديم حل للمسألة، ويمارس حل المسائل مع تلاميذه دون معرفة مسبقة بطرق الحل.

- تتوافر للمعلمين الخبرة الكافية لفهم الأساليب المختلفة التى قد يتبعها الطلاب فى حل المسائل، وتقييم فاعلية هذه الأساليب وملاءمتها، وذلك لأن تدريس حل المسائل والمشكلات صعب على المعلمين علميا وتربويا وشخصيا. إن معظمهم يعانى من ضعف فى الخلفية الأكاديمية مما يدفعهم إلى تجنب هذه المواقف ومن الناحية التربوية فإن حل المسألة يتطلب أن يقرر المعلمون بجذر مستوى صعوبة المسألة التى يطرحونها على الطلاب وعليهم التدخل فى الوقت المناسب فى عمل الطالب وتقديم المساعدة المناسبة دون الإخلال بمسئولية الطالب فى حل المسألة.

ومن الناحية الشخصية فإن تدريس حل المسألة قد يضع المعلم أحيانا فى مواقف محرجة، حيث لا يتوصل إلى الحل، وهو وضع لا يروق كثيرا من المعلمين. إن المعلم الواعى الذى يمتلك ثقة عالية فى نفسه هو المستعد لخوض مثل هذه التجربة، وهو ما يسمى المعتقدات بفاعلية الذات. إن ما يؤثر فى معتقدات المعلم، وبالتالى فى ممارساته ثلاثة أمور: منظومة المعتقدات حول المادة الدراسية التى تخصص فيها من حيث تعليمها وتعلمها، والسياق الاجتماعى للموقف التدريس، ومستوى التفكير لدى المعلم. غير أن المهم هو أن أسلوب المعلم فى التدريس يعتمد على منظومة معتقداته حول ما يدرسه وكيف يدرسه، والنماذج الذهنية التى كونها أثناء السنوات التى قضاها فى التدريس. إنه لا يمكن إصلاح التدريس ما لم يتم تغيير معتقدات المعلمين حول ما يقوم بتدريسه وكيف يدرسونه ويقومونه، بل حول الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب فى أثناء تعلمهم، وحول أدوار المعلم الحديث. إن علينا أن نكشف معتقدات المعلمين وكيفية ارتباط هذه المعتقدات بممارسات التدريس، بل والتخلى عن مفاهيم خاطئة تتمثل فى أن الطلاب المتفوقين

فقط هم القادرون على القيام بعمليات التفكير العليا وأنهم يمتلكون استراتيجيات للحل ، إن الطلاب متدنو التحصيل يحفظون دون تركيز على العمليات العقلية. علينا أن نؤكد على أنشطة التعليم المتمركز حول المتعلم من أجل استثمار قدرات وطاقات المتعلمين، وتحقيق عوائد تعليمية أفضل من خلال معتقدات مهنية تربوية ونفسية حديثة يتبناها معلمو المستقبل.

ثانيًا ـ المعلم وتحرير طاقات الإنسان

إن مجتمع الغد ينهض به إنسان الألفية الثالثة الذى يعتبر التعليم والتدريب ضرورة حياة وتقدم لصناعة أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، تمتلك استقلالية الفكر والرأى، وتتسلح بالمهارات والقدرات والأخلاق، والعلم والفكر المستنير والمعرفة الصحيحة التى تطلق قدرات الابتكار وتنمى روح المبادرة والإبداع. إن المستقبل صناعة تربوية، ومستقبلنا يعتمد على نوع التعليم الذى يقدم إلى أطفالنا وشبابنا وعلى وعى وقدرة النظام التعليمى بالمتغيرات الداخلية والخارجية فى يومنا وغدنا كى يشكل هؤلاء الأبناء.إن مجتمعنا العربى لابد أن ينهض على فكرة إعادة النظر فى مفهوم التعليم ليتخطى أسوار المؤسسة التعليمية، وحيث يصبح بكافة هيئاته ومؤسساته بيئات التعليم، وهذا يستوجب تحرير المتعلم من قيود الزمان والمكان وليصبح التعليم كتابًا مفتوحًا، ومواقف حياة ثرية للتعليم والتعلم.

إن مفاهيم التعليم الجديدة لصناعة مستقبل الوطن وتحديثه تقوم على معطيات تكنولوجيا المعلومات والتقنيات التعليمية الحديثة والمتطورة فى إحداث تغيرات نوعية على مجمل البيئة التعليمية للأخذ بنمط جديد فيه تعدد الوسائط التعليمية وتزامنها وتغيير أساليب التعليم والتعلم وتعددها بما يفضى إلى إثراء بيئة التعليم، وزيادة قابلية المتعلمين ودوافعه للتعلم وتنشيط دور المتعلم فى عمليات التعليم من خلال تفاعله الحى والواعى مع مصادر التعلم المتنوعة، والمشاركة الإيجابية مع الوسائط والطرائق فى عملية التعلم.

ومفاهيم التعليم الحديثة تقوم على تكامل المعرفة، ذلك التكامل الذى يحدث بين حقول المعرفة المختلفة، مما يعنى أن التعامل مع أى مشكلة يستدعى معرفة متصلة من حقول زالت من داخلها الحواجز الاصطناعية بين فروعها، وهذا يؤثر بدوره على مضمون العملية التعليمية، بل وشكلها التى تواكب نمط هذا التفكير العلمى المتكامل.

ومن مفاهيم التعليم الحديثة تنمية عمليات التفكير، والقدرة عل الإنتاج المعرفى، والتى ينبغى أن تكون هى المخرجات ناهيك عن التعلم الذاتى، والتعامل مع المصادر المتعددة للمعرفة الحديثة.

ومن تلك المفاهيم التوزيع العادل للمعرفة على كل أبناء الأمة فى جميع الشرائح والفئات الاجتماعية لنصل بالجميع إلى التعلم للإتقان وفق معايير الجودة العالمية، شريطة أن يتم ذلك فى عمليات مستمرة متواصلة لبناء مناهج دراسية متكاملة تعكس المفاهيم والمبادئ التى نسير عليها دون تكرار أو حشو مع مسايرة كل ما هو جديد، وحتى نقدم كتابا مدرسيًا يساعد المتعلم فى إطلاق قواه الإبداعية الخلاقة فى التعامل مع الحياة والبيئة الاجتماعية والثقافة المحيطة.

ومن المفاهيم الجديدة بناء الشخصية المنتجة، حيث إن هناك ارتباطًا بين التعليم والعمل الإنتاجى، وعليه لابد من تبنى صيغ جديدة لمؤسسات تعليمية يتم بموجبها تحويل حياة إنسان المستقبل إلى عملية متصلة متداخلة متبادلة بين الدراسة والعمل، أى أن المدرسة الفعالة فى المستقبل هى التى تكون أشد ارتباطًا وتفاعلًا واندماجًا مع مواقع العمل والإنتاج لتمكين المتعلم من التعامل مع سوق العمل والإنتاج بكل دينامياته وتحدياته المتجددة دائمًا والتى لا تميز بين العمل العقلى والعمل اليدوى والعمل الإدارى. وبذلك تتحول المدرسة إلى وحدة إنتاجية مدرة للدخل ذلك أن المدرسة تضم مجموعة من البشر طلابًا ومعلمين وإداريين وعاملين تمثل قوة عمل، كما أن بها من الإمكانات المادية والتجهيزات العلمية والمعملية

والتكنولوجية التى إذا ما أحسن التخطيط لاستثمارها تصبح هذه المدرسة وحدة إنتاجية قادرة على تقديم خدمات مختلفة للبيئة المحلية المحيطة بها، فمن الممكن أن يكون بها متجر صغر أو مقهى للإنترنت أو مركز للتدريب على الكمبيوتر، كما تستطيع التعاقد مع أحد المصانع لتزويده بحاجاته من الدوائر الكهربية البسيطة، أو تنتج له بعض الأدوات التى تحتاج إلى ابتكار وترتبط بحاجات البيئة. وعليه فإن على المدرسة أن تقوم بدراسة جدوى للمشروع الذ تريد تنفيذه على أن يشارك الطلاب فى إعداد هذه الدراسة بحيث تتضمن: أهداف المشروع، والفوائد التى يمكن أن يحققها للمدرسة والبيئة، ومدى مناسبتها للمستوى العمرى والتعليمى للطلاب ومعامل الأمان فيه، ثم خطة العمل فى المشروع وتوزيع الأدوار والمسئوليات وأسلوب المتابعة والتقويم، والإمكانات والتجهيزات اللازمة لإنجازه، وحصر المتوافر منها، وتحديد مصادر الحصول على التمويل اللازم، ثم أسلوب تسويق منتجات المشروع وكيفية توزيع عوائده. ومن الممكن أن يكلف مجموعة من خبراء التربية والعلوم التجارية باقتراح عدد من المشروعات النموذجية تطرح فى كتاب يوزع على المدارس لاختيار المشروع المناسب لبيئة المدرسة والاسترشاد بهذه المشروعات فى اقتراح مشروعات مناظرة أكثر مناسبة للبيئة المحلية. وهنا لابد من أن تقدم وزارة التربية والتعليم أو إحدى الوزارات أو المؤسسات الإنتاجية قروضًا للمدارس لتنفيذ هذه المشروعات بحيث تتناسب قيمة الفرص وجودة المشروع ومعامل الأمانة فيه وتسديد قيمة هذا القرض من حصيلة ما سوف يحققه من فوائد مادية.

ومن المفاهيم الحديثة أن نظام التعليم الفاعل فى المستقبل هو الذى لديه القدرة على تطوير الذات العارفة ودفعها نحو البحث والاستقصاء عن طريق مصادر جديدة ومتعددة للمعرفة من خلال الاستثمار الأمثل لما تفرزه التكنولوجيا الجديدة من تقنيات ومبتكرات وأدوات التعليم الإلكترونى. إن تعدد مصادر المعرفة تساعد فى إثراء وتفعيل محليات التعليم والتعلم من خلال:

- عدم الاقتصار على كتاب مدرسى كمصدر وحيد للتعلم والمعرفة بل يتم التوجيه بشكل متزايد نحو تزويد المدارس بالأدوات التعليمية الجديدة والتكنولوجيا الجديدة متعددة الوسائط.
- تزويد المدارس بأعداد كافية من أجهزة الكمبيوتر وبالقدر الذى يصبح معه استخدام هذه الأجهزة جزءًا لا يتجزأ من عمليات التعليم والتعلم.
- عقد اتفاقيات مع وزارة الاتصالات والمعلومات يتم بموجبها مد خدمة الإنترنت إلى المدارس وإلى منازل الطلاب.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والحدّ من الفروق التى يمكن أن تنشأ بين من يملكون القدرة على اقتناء أدوات التعليم الإلكترونى ومن لا يملكونها وذلك بتوافر أدوات تعليمية إلكترونية رخيصة الكلفة عالية الفاعلية يفيد منها غير القادرين فى إثراء تعليمهم أسوة بالقادرين من أبناء المجتمع.
- تدريب المعلمين على الأدوار الجديدة التى يعترضها الاستخدام الكثيف للمصادر المتنوعة للمعرفة فى عمليات التعليم والتعلم.
- تطوير نظم التقويم وأساليبه بما يتناسب ودمج التكنولوجيا الحديثة ومصادر التعلم المتعددة فى عمليات التعليم والتعلم.

إن دمج المفاهيم الجديدة فى التعليم يتوقف على مدى قدرتنا على إحداث ثورة فى طرائق وأساليب التعليم تمكن الطالب من مفاتيح المعرفة، ومهارات الدراسة المستقلة، والتعلم الذاتى وبحيث يصبح الطالب مسلحًا بالخبرات والقدرات اللازمة للألفية الثالثة، بحيث يتحول دوره من المتلقى السلبى إلى الباحث المنتج للمعرفة، والكشف المبدع للتكنولوجيا وهذا كله يتطلب استحداث أساليب تدريس مبتكرة تتعامل مع مختلف القدرات العقلية للطلاب، تخاطب كل أنواع الذكاوات، وكل حواس المتعلم وعواطفه بالصورة والرمز والإشارة وبالأغنية

والعبارة وبالموسيقى والرياضة وبالإثارة والحماسة بالتشجيع والرعاية بالمسرح والأنشطة بالحقل والحديقة بالمكتبة وقاعة البحث، وبحيث تستغل كل موارد المعرفة من كتاب وموسوعة وكمبيوتر وآلة موسيقية وبحوث ميدانية إلى اطلاع على المعاجم واستخدام الإنترنت وأن يساند ذلك كله الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة وتقنيات تعليمية جديدة وصولًا إلى التوعية التربوية الجديدة التى تطلق الطاقات والقدرات والإبداعية لدى الطلاب الرصيد الذهبى لتحديث الوطن.

وهناك وجه سياسى للتعليم، كما أن هناك وجهًا تعليميًا للسياسة، وترتبط آليات كل منهما وطرقه ووسائله بمدى الحرص على إعداد وإنتاج الأوضاع القائمة أو العمل على تغييرها إذا ما توافق كل منهما على السعى إلى تحرير طاقات الإنسان، وبهذا التصور للتعليم كعملية سياسية وللسياسة كعملية تعليمية ليس ثمة تعليم محايد، وإنما هناك تعليم من أجل القهر وتعلم من أجل التحرير. والتعليم فى عالمنا العربى عليه إعادة إنتاج النمط الإنسانى العربى بتغيير أحوال التعليم السائدة التى تدعم جانب القهر، وتكون ثقافة الصمت والإذعان للسلطة إلى تعليم ديمقراطى يحكم العلاقة بين المتعلم والمعلم، وفى بناء المناهج الدراسية وفى التخلى عن امتحانات أحادية الإجابة عن الأسئلة بالحقائق الثابتة المطلقة، وفى عدم التقدير لأفكار وآراء وخبرات المتعلمين وفى التخلى عن الإدارة البيروقراطية وفى الكتب المدرسية المقررة، وفى نظام توزيع الطلاب على مختلف التخصصات، وفى إعلاء قيمة الفنون والأنشطة وفى احترام قدرات وطاقات وميول واتجاهات ورغبات المتعلمين، وفى الانتقال بالتعليم فى توازن بين ثقافة الإيداع وثقافة الإبداع، وفى إحداث التوازن بين ثقافة التحصيل ووثقافة التفكير وإطلاق الخيال الحر المبدع المبتكر، وفى العلاقة بين نمط التعليم الذى يوفر فرص العمل المنتج علينا أن نرفع شعار كلمة (لا) لثقافة السلطة، وللاتباع والتكييف مع المسلمات والقيم المعرفية والسلوكية التى تنشدها السلطة ثقافة للتلقين السلبى بديلًا عن تعليم يجدد المعرفة

ويكرس ثقافة النقد وإبداء الرأى. لا للمعلم باعتباره مصدرًا وحيدًا للمعرفة وتكريس ثقافة الصمت، وقولبة المتعلم فى دور المتلقى بعيدًا عن خبراته وقدراته وإنسانيته، بل إن المطلوب هو غرس ثقافة التساؤل وثقافة المشاركة، وثقافة جديدة للمعرفة تقوم على الشك والتقييد والمراجعة والتجديد.

إن التغيير السريع المتنامى أحد خصائص بيئية مدرسية وجامعية جديدة تؤمن بالتجول من إدارة التسيير التقليدى للعمل الإدارى إلى قيادة جديدة تقوم على التعامل مع متغيرات المستقبل، وتتطلب إحساسًا يوميًا مستقبليًا، وقدره على التركيز فى فهم واستيعاب التغيرات المعقدة، وتأكيد القدرة على التعامل بمهارة مع المتغيرات الحادثة، وعلى إحداث تغيير فى العمليات والبنى المدرسية كلما تطلبت الظروف المتغيرة ذلك، وبسرعة مواتية. ولابد لمدير المؤسسة التعليمية بهذا المعنى أن يكون صاحب رؤية فى خلق وقائع تربوية جديدة تطلق قوى الإبداع الخلاقة بين المتعلمين والمعلمين على حدّ سواء.

ولابد أن يتمتع هذا المدير بمزيد من الاستقلال حتى يتمكن من الخروج عن إطار البنية الهرمية البيروقراطية التى هيمنت على النظام التعليمى العربى ولا تزال. وما يتوجب الأخذ به أن يصبح العمل فى النظم التعليمية على كل المستويات مؤسسا على مبادئ ثلاثة هى: تفويض السلطة، والمشاركة فى توزع المسئولية، ثم المساءلة. إن العمل على تحقيق هذه المبادئ وتعميقها يحقق اللامركزية، والإدارة الذاتية، وتوسيع قاعدة المشاركة والديمقراطية وعليه فإن المطلوب من وزارات التربية والتعليم فى عالمنا العربى إعطاء المديريات التعليمية والمدارس المزيد من الصلاحيات فى التخطيط والتقويم وصنع القرارات اليومية، وكذلك تفعيل دور مجالس الآباء فى الإدارة المدرسية، ثم تنشيط دور مجالس الاتحادات الطلابية فى الإدارة المدرسية من خلال تحقيق مشاركة فعالة لهذه المجالس فى العمل المدرسى على كافة الأصعدة.

إن التعليم لتحرير طاقات الإنسان يتطلب إجراءات عدة، هى:

- التوسع فى الاستثمار الأمثل للسنوات الذهنية للطفولة المبكرة عن طريق التوسع فى رياض الأطفال بما يساعد على توفير مكان لكل طفل على أرض الوطن العربى فى هذه المرحلة المهمة مع مراعاة الشروط التربوية والهندسية من حيث: مساحات الفصول، والأثاث، والتهوية، والإنارة، والنظافة، ونوعية البرنامج والأنشطة، والمعامل، والأفنية، والألعاب التعليمية، ووسائل الترفيه بحيث يأتى كل ذلك متناغمًا مع طبيعة هذه المرحلة وخصائصها وحاجاتها التعليمية لتحقيق روضة عربية جميلة لطفل عربى سعيد.
- تطوير برامج مرحلة رياض الأطفال لتواكب طبيعة المستقبل ومتغيراته وتلبى حاجات الأطفال وخصائص نموهم، ثم مواكبة التقدم الحادث فى التفكير التربوى والبحوث العلمية المرتبطة بالطفولة مع الاهتمام بمعلمات الروضة من حيث التكوين والرعاية.
- دمج التكنولوجيا المتقدمة وتوفيرها باعتبارها أدوات تعليمية وألعابًا كمبيوترية لتنمية طاقات وقدرات الأطفال الإبداعية الخلاقة باعتبار أن التعليم هو الاستثمار الأمثل للأمة العربية، وأن من الضرورى المواءمة بين متطلبات التعليم وحق الطفل فى الاستمتاع بطفولته، وإشباع حاجاته الطبيعية من حب وحنان وعطف وتقدير وانتماء وحب استطلاع وإنجاز ونجاح.

إن التعليم لتحرير طاقات الإنسان العربى يجب أن يبدأ من التعليم وذلك من خلال تزويد المتعلم بالمهارات والقدرات التى تعينه على مواجهة المستقبل بصورة إيجابية. واستقراء الدول المتقدمة فى هذا الشأن يشير إلى بدائل ثلاثة يمكن الاعتماد على أى منها، أو الاختيار من بينها وهى:

- مدرسة المستقبل وهى صيغة جديدة للمدرسة تقوم على استشراف المستقبل فى المجالات المختلفة فى مجتمعها وفى العالم المحيط بها، ومد قرون الاستشعار إلى الجوانب الإنسانية والتربوية فى دول العالم والاتجاه ببصيرتها إلى المستقبل البعيد بكل ما نتوقعه من تغيرات وتطورات ومن ثم تعكس مدرسة المستقبل كل ذلك فى أهدافها وبرامجها وأنشطتها وما تقدمه من زاد علمى ومهارى وأدبى للمتعلمين.

- تكوين فريق مفكرى المستقبل داخل مدرسة، وهؤلاء مجموعة من المعلمين المتميزين يكونون فيما بينهم ما يعرف بالوعاء الفكرى المستقبلى، وحيث يناط بهم مهمة استشراف المستقبل محليًا وقوميًا ودوليًا فى المجالات المختلفة، ومن ثم اقتراح سبل وأساليب ترجمة هذه الرؤى المستقبلية فى أهداف المدرسة وأنشطتها ومناهجها لتدريب المتعلمين على هذه الأبعاد المستقبلية وتنمية قدراتهم على استبصار الغد.

- تحميل مكون المستقبل داخل المناهج الدراسية ويكون ذلك عن طريق مشاركة مجموعات من الخبراء المتميزين أصحاب الاهتمامات المستقبلية مع مخططى المناهج الدراسية ومطوريها، وبحيث يكونون فيما بينهم لوبى للمستقبل يناط بهم تضمين المناهج الدراسية رؤى مستقبلية متوقعة يمكن أن تشهدها هذه التخصصات على المستويين القريب والبعيد الأمر الذى يفضى إلى تدريب المتعلمين على التفكير المستقبلى وإكسابهم مهارات التنبؤ والحدس والتوقع والتحسب.

إن مؤسساتنا التعليمية فى حاجة إلى قاعدة معرفية عريضية، ذلك أن الآلية الجديدة التى باتت المعرفة والأعمال تتطور بها، تجعل من التقادم المعرفى والمهارى سمة أساسية من سمات المستقبل، وتسقط بموجبه أعمال وتخصصات وتبرز أخرى غيرها كل مدة زمنية قصيرة يقدرها بعض الخبراء بثلاث أو أربع سنوات. ومن ثم

فلم يعد مقبولًا الاكتفاء بتزويد المتعلم بقدر معين من المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات باعتبار أنها ستظل صالحة لديه مدة زمنية، لتمكينه من التعامل الفاعل مع وقائع الحياة المتشابكة، والأجدى أن نفكر فى صيغة تعليمية مناسبة يمكن من خلالها تمكينه من مفاتيح المعرفة، وتزويده بقاعدة عريضة من المعارف والخبرات تيسر له الانتقال والانسيابية بين أنواع التعليم التخصصات المختلفة، أو المراوحة بين التعليم والعمل بحسب الظروف وتغير مفاهيم الحياة. وقد يكون فى الأخذ بأسلوب المداخل البينية أسلوبًا يساعد على تحقيق ذلك باعتباره أكثر مناسبة لمساعدة المتعلم على:

- إدراك ما بين الحقول المعرفية والتخصصات المختلفة من تقارب وتفاعل وتداخل.
- تكوين نظرة شاملة للحياة والطبيعية والبيئية ومشكلاتها بدلًا من النظرة الجزئية التى يكتسبها من خلال تعامله مع المعارف والخبرات حينما تقدم له بصورة متناثرة.
- التفكير الفوقى الشامل من خلال تدريبه على الاشتقاق من مختلف الحقول المعرفية وعبر تلك الحقول وما بينها.
- التفكير المنطقى فى كل مسألة والإقلاع عن التفكير بلغة المواضيع والنظريات التى باتت عرضه للتغيرات المتسارعة.

وفى كلمة موجزة فإن تحرير طاقات الإنسان العربى يتطلب تعليمًا جديدًا يتسم بتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعة، وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة فى خدمة التعليم، واستكمال البنية الأساسية للمعرفة، وإتاحة الفرص للقطاع الخاص والمجتمع المدنى للمشاركة فى تطوير التعليم، ووضع التعليم القومى فى إطار معايير عالمية واضحة لتشكيل منتج تعليمى جديد، ثم العمل على تنشئة أجيال جديدة من أبناء الأمة العربية المسلحين بالمعرفة والتقنية الحديثـة والقيم الأخلاقية.

ثالثا ـ المعلم وتشكيل الوعى

الوعى ركيزة أساسية مدعمة للسلوك الإنسانى، وهذا الوعى يتفاوت من لحظة إلى أخرى تبعًا لمجموعة من المؤثرات الداخلية أو الخارجية. وإذا كانت التربية تعنى بصناعة الشخصية الإنسانية فإنها فى حاجة إلى وعى وتخطيط ومعرفة، ذلك أن معظم مشاكل الإنسان مصدرها فهمه الخطأ للحياة ووعيه بها. إن الوعى بمشاكل الحياة والمجتمع عنصر أساس من عناصر النهضة. فما لم يتكون الوعى لدى الأمة بأسباب تخلفها وطبيعة المشكلة والحلول التى يجب اللجوء إليها لما تقدمت. الأمر الذى يستدعى التأكيد على أهمية الوعى. إن كل وعى هو وعى بشىء ما، سواء أكان بالذات أم بالعالم والأشياء وتفاعل الأسباب أو الأعداد، أو قل لى كيف تقيم صلات مع العالم الخارجى أقل لك مَنْ أنت.

إن الوعى له دور فاعل ومؤثر فى العملية التعليمية هى تزويد المعلم بالمعارف والخبرات التى تمكنه من ممارسة عمله بنجاح، فقد يواجه المعلم موقفًا مشكلًا يفترض له مجموعة من الحلول، وهذه الحلول مستندة إلى وعى المعلم وتفهمه لعناصر الموقف. إن الوعى يخدم هدفين هما: تحديد جهاز الفعل الذى سيكون مسيطرًا على الاستجابة لمثير ما، ووضع هدف لهذا الجهاز. إن هناك نوعين من العوامل المؤثرة فى الوعى بعضها يكون الوعى وبعضها يشكل الوعى:

1- العوامل المؤثرة فى تكوين الوعى: حيث يتكون الوعى من المعرفة والإدراك والشعور والتصور والحس والتذكر والفهم والعقل والخبرات السابقة فى انسيابية تؤدى فى النهاية إلى بناء إنسان واعٍ. ومن أهم العوامل التى تكون الوعى:

- المعرفة: وهى أولى درجات الوعى يكتسبها المتعلم من خلال أنشطته المختلفة وقراءاته والإطار الثقافى للمجتمع، وما يحصل من معلومات من خلال وسائل الإعلام والمؤسسات التعليمية وكلها خبرات يسترشد بها فى

تصرفاته فى المواقف المختلفة، فإذا لم يكن لدى المتعلم مخزون ثقافى كبير لا يستطيع مواجهة المواقف المختلفة ويواجه علماء النفس مشكلة كيف يستقبل الإنسان المعلومات ؟ وكيف يدركها ويعالجها ويختزنها ويحولها ؟ ثم كيف يسترجعها ويطابقها ؟ وقد وضع علماء النفس نماذج معرفية لمعالجة المعلومات وتجهيزها وعملية استقبال المعلومات وتجهيزها تمّر بعدة مراحل هى: (المستقبلات الحاسية) وهى أولى عمليات الاتصال المباشر بالبيئة المحيطة بالفرد وهذه المستقبلات هى الحواس الخمسة، واى قصور أو تلف فى هذه الحواس يؤثر على كيفية معالجة وتجهيز المعلومات لدى الفرد. ثم (المسجلات الحاسية)، حيث يعد الإدراك الحسى واحدًا من أكثر العمليات المعرفية أهمية فى معالجة وتجهيز المعلومات فهو العملية النفسية التى تسهم فى الوصول إلى المعانى ودلالات الأشياء والمواقف التى يتعامل معها الفرد عن طريق المثيرات الحسية المتعلقة بها، وتفسيرها وصياغتها فى كليات ذات معنى. ومن مقوماته: القدرة على التمييز بين المدركات، والقدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية، والقدرة على الغلق. والناس فى إدراكهم للأشياء فريقان: فريق يدرك الشىء كما تراه إحدى الحواس، وفريق آخر يرى أن الأشياء المحسة وراءها أشياء هى التى تؤلف حقيقة الشىء ولبه. والفرق بين الإحساس بشىء وإدراكه كالفرق بين رؤية شىء ما ومعرفة ماهيته. وكل عملية من هذه العمليات تأخذ زمنًا، فالإدراك ليس فوريًا، حيث يظهر العديد من المثيرات بسرعة مذهلة، ومن الممكن الإشارة إلى أن تحليل المثيرات تتوقف جزئيًا وهى لا تحدث بالنسبة لجميع الأفراد، وهذه الأنظمة هى المساجلات الحسية التى تؤدى دورًا حاسمًا فى التعليم والاكتساب والفهم. ثم (الذاكرة بعيدة المدى)، وهى بمثابة مخزن أو مستودع دائم لكل المعلومات، ومن خلالها يمكن استرجاع أى أحداث أو وقائع أو معلومات تتعلق بالماضى، كما أنها وتؤثر على إدراك الماضى وتصور

المستقبل. ثم (الذاكرة العاملة أو الفاعلة)، وتمثل أهم مكونات عملية التفكير، فالذاكرة الإنسانية تتمثل مثيرات العالم الخارجى رمزيًا، ولا تحتفظ بصورة طبق الأصل لهذه المثيرات. والذاكرة العاملة تختص بعمليات التحليل والمقارنة بما هو مختزن فى الذاكرة بعيدة المدى من خلال نمط التعرف. ومن العمليات المعرفية وثيقة الصلة بالذاكرة العاملة الانتباه وهو تركيز الجهد العقلى على أحداث حسية أو عقلية، حيث يزخر العالم بالعديد من المثيرات وتزداد الصعوبة حينما يتزايد من أكثر من مثير فى آن واحد، وفى هذه الحالة ينتبه الإنسان إلى المثيرات التى تحظى باهتمامه، بينما تحتل المثيرات الأخرى مركزًا هامشيًا وبذلك يكون للانتباه محددات منها: المحددات الحسية والعصبية، والمحددات العقلية المعرفية، والمحددات الانفعالية الدافعية. ومن مكونات الذاكرة العاملة أيضًا:

- الذاكرة قصيرة المدى، وهى عبارة عن مخزن أو مستودع للتخزين السريع للمعلومات.

- القدرة على التركيز، ذلك أنه إذا تزامن أكثر من مثير فى آن واحد فعلى الإنسان أن يركز على المثيرات الأكثر أهمية بالنسبة له دون إغفال باقى المثيرات.

- الخبرة الشخصية والاجتماعية، حيث تؤدى دورًا بارزًا فى تشكيل وعى الإنسان حيث يقدم على فعل الشيء كالذى يمثل ذكرى سعيدة بالنسبة له بتفاؤل ورحابة صدر، ويتجنب فعل ما يمثل ذكريات أليمة ويأخذ احتياطاته فى المواقف المشكلة، ويكون فى ذلك منطلقًا من تجاربه وخبراته السابقة.

- القدرة على التصرف، أى الممارسة الفعلية، ويشمل هذا الجانب ما يسمى باستراتيجية التنبؤ التى تعنى توقع الإنسان من خلال خبراته ومعارفه

السابقة ما سيحدث فى المستقبل، إضافة إلى حسن التصرف فيما يواجهه من مواقف ومشكلات.

إن الوعى يمتد ليشمل ما يطلق عليه استراتيجية ما وراء المعرفة التى تتضمن مجموعة معقدة من العمليات منها: المراقبة الواعية من جانب الشخص لعملياته الإدراكية والمعرفية، ومعرفته وقدرته على التحكم فى تفكيره، وأنشطة التعلم لديه، وإدراكه لمدى فهمه للنص المقروء و قدرته على معالجة مشكلات عدم الفهم حينما تظهر، وقدرته على التحكم فى أفعاله حتى يستطيع تحقيق الهدف المرجو. ويشير علماء النفس إلى ثلاثة أنواع من الذاكرة تتحكم فى استقبال المعارف وتصنيفها هى (الذاكرة الأيقونية) وهى تستقبل المادة المعرفية وتحفظها لوقت قصير نتيجة مؤثر بصرى أو سمعى أو لمسى، ويكون هذا الوقت كافيًا لتمثيل العنصر المعرفى أو تصنيفه أو تحويله إلى الذاكرة العاملة فإنه يصبح قابلًا للتخزين فى الذاكرة طويلة المدى أو التفاعل مع محتوياتها السابقة. ثم (الذاكرة العاملة) وهى موقع تحدث فيه معظم الأعمال المعرفية، حيث تتم معاجلة المعلومات والمعارف التى تم تحويلها من الذاكرة الأيقونية لتخزينها فى (الذاكرة طويلة المدى) وهى مستودع المعلومات والمعارف والمهارت المستدامة. وهذه الذاكرة لها قدرات تخزينية غير محدودة وتقوم بتنظيم وهيكله كميات المعارف التى تستقبلها بطريقة تيسر استدعاءها من خلال شبكات تبادلية الارتباط وبينية العلاقات، مما يمكنها من اشتقاق معارف جديدة من تلك المختزنة.

إن تنظيم المعرفة تشمل خمس استراتيجيات هى (التخطيط)، ويعنى وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم، ثم (إدارة المعلومات) وتعنى القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات فى اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فاعلية للمعلومات وتتضمن التنظيم والتفصيل والتلخيص، ثم (المراقبة الذاتية) وتعنى وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعليم، ثم (تعديل الغموض)، ويعنى القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم

وأخطاء الأداء، ثم (التقويم) وهو القدرة على تحليل الأداء، والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة والتدريبات.

* **الحاجات**: وهى توجد عند الفرد والجماعة، وتلح فى الرغبة نحو تحقيقها، والسعى لإرضائها. ومما لاشك فيه أن هذه الحاجات هى من أهم مشاكل التكييف الاجتماعى، إذ أن تلبيتها شرط أساسى وجوهرى للتوافق الاجتماعى بين الفرد والمجتمع، وذلك فى إطار الشرعية الاجتماعية.

* **التعليم**: هو النشاط العقلى الذى يمارس فيه الإنسان نوعًا من الخبرات الجديدة، ويتم تعديل السلوك بواسطته حتى يتهيأ له الموقف الإدراكى الواعى للتكييف الاجتماعى.

* **الاتصال**: وهو الإجراء الذى يتم به تبادل الفهم بين الأفراد والجماعات لنقل الخبرات والتجارب والمعانى من إنسان لآخر أو من جماعة لأخرى. لذلك فإن أدوات الاتصال لها أهميتها فى تكوين الوعى.

2- عوامل تشكيل الوعى: يتشكل الوعى فى ظلال مخزون ثقافى موروث يسمى اللاشعور الجمعى، وهى تلك الأساطير التى يحركها نداء اللاوعى فتبدو فى أحلام الأفراد ورؤى العرافين، وهى التى تطلق قوى المخيلة للمبدع. وتتشكل مفاهيم الوعى لدى الإنسان من خلال المعايشة الميدانية للأحداث وتطوراتها يصاحبها شعور وجدانى يتجه نحو التحرك السليم لمعالجة المشكلات الطارئة بطرق علمية مستمدة من (المبادئ والأخلاق) وفى مقدمتها القيم النبيلة ذات المرجعية الدينية. فكلما تمتع الفرد برصيد قيمى زاخر ارتفع مؤشر الإحساس بالمسئولية، مما يؤدى إلى تفعيل القيم وتحويلها إلى واقع سلوكى ملموس. ثم (التثقيف الذاتى)، وهذا دور القراءة فى تنمية الوعى والخروج بمخزون المعارف لتنير الفكر بتجارب السابقين، ثم (الوعى بكثير من المفاهيم والخصوصيات) وفى مقدمتها وعى الذات والقدرة على التفاعل مع ما يحدث

من خلال بذل الجهود فى التعرف على الأنا العليا وتهيئة آليات المواجهة التى من أهمها الوعى المعرفى، مما يؤدى إلى تحقيق التراكم الثقافى المعرفى. إن وعى الإنسان يكون بمقدار تواصله مع الآخر.

إن ما يؤثر فى تشكيل وعى الطلاب عوامل كثيرة منها:

- العوامل الفطرية وهى التى وهبها الله للإنسان وأهمها الذاكرة والذكاء. إنه لا يكفى انتشار ممارسات ثقافية لدى تلميذ ما للتعبير عن وجود ذكاء معين لديه وإنما لابد من تحديد موضعى للخلايا العصبية التى تشغلها تلك الممارسات فى الدماغ.
- استعداد التلميذ ومدى تقبله لعمل شىء ما.
- الثقافة السائدة فى الأسرة وأسلوب التعامل.
- النظام الذى تتبعه المدارس والجامعات فى التعليم بأبعاده المختلفة الثقافى والأكاديمى والمهنى ومدى تقبل المتعلم له.
- الخبرات الشخصية، ومدى إسهامات المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

إن المعرفة هى أساس كل عمل يقوم به الإنسان فى الألفية الثالثة، ومجتمع اليوم يعتمد على الأذكياء، والمبدعين ومن يوظفون معارفهم فيما يرغبون التفوق فيه. كما أن تأثير الانفعال والوجدان على السلوك والتعلم يفوق تأثير العمليات المنطقية، فحتى يتمكن المتعلم من اكتساب معلومة أو خبرة من الخبرات فإنه يجب أن تتوافر له الظروف الآمنة البعيدة عن التهديد والقلق حتى يزداد تركيزه، وتزداد قدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالى فهم الموقف والتعامل معه، وعندما تكون الخبرة مصحوبة بانفعال إيجابى كالفرح أو الإنجاز يزداد إتقان المعلومة وحفظها وتخزينها فى صورة واضحة يسهل استدعاؤها، والاستفادة منها، وإذا كانت الانفعالات المصاحبة للخبرة مؤلمة فإن ذلك يؤدى إلى المزيد من التوتر، وبالتالى يتدنى الانتباه

والتركيز والتعلم. ومن ناحية ثالثة، فإن الممارسة تصقل خبرة المتعلم وتبرز مواهبة. وهذه المعطيات التربوية الحديثة تستوجب أن يكون التفاعل مع الموقف التعليمى قائما على إثارة تفكير المتعلم، وأن يبحث عن إجابات متعددة للسؤال الواحد، وأن يحدد منذ البداية إجابة لكل سؤال من الأسئلة التالية: ماذا أتعلم ؟ لماذا أتعلم ؟ متى أتعلم ؟ كيف أتعلم ؟ وتكون مهمة المتعلم أن يتعدى حدود التفكير إلى ما وراء التفكير أى أن يفكر فيما يفكر فيه، وهو ما يتطلب إعداد المتعلم للتعامل مع الوعى بأبعاده ومستوياته.

إن للوعى درجات كثيرة تتفاوت من الفهم الكامل للمكان والزمان إلى إدراك جزء منه، وهذا الأمر من أنشطة المخ ومراكزه الكثيرة التى تجند شبكة معقدة من الأعصاب للإحساس بالتغيرات فى البيئة المحيطة ثم تجند شبكة أخرى للرد المناسب على هذه المتغيرات ويتم كل ذلك فى أقل من ثانية بسرعة ودقة مذهلة. ويركز فيه على الشكل والمعنى والنص والجملة، وتحديد الخطأ ووضع أولوية العلاج، وطبيعة الرد السليم من قبل المتعلمين. **وهذا كله يتم من خلال مستويات الوعى وهى:**

- مرحلة الإدراك التى تعنى الشعور التلقائى، وهو مجرد الإحساس بالشىء.
- مرحلة النزوع التى تعنى الشعور التأملى المؤدى إلى المعرفة المتمثلة فى التنظيم الفكرى لهذا الشىء المنعكس بما يسمح بالتفكير فيه.
- مرحلة الممارسة الفعلية التى تتعدى الإدراك والمعرفة إلى أسلوب الفهم وعملية التقييم من جانب الفاعلين وتصرفاتهم وردود أفعالهم.

وللوعى صور وأشكال متعددة تختلف باختلاف المعيار الذى يتم التصنيف على أساسه، فهناك من يقسم المخ إلى قسمين أحدهما للوعى باللغة ومعالجتها فى النصف الأيسر من المخ، والآخر للوظائف المكانية فى النصف الأيمن من المخ. وهناك تصنيف للوعى على أساس معرفى ويتضمن الوعى اليومى العفوى السطحى،

والوعى النظرى المتعمد الذى يمتد إلى جوهر الظواهر وكشف قوانين وجودها الفعلى وتطورها. وهناك تصنيف للوعى على أساس درجة صدقة، وينحصر فى تبنى فكرة سلبية يفرضها الحاكم باستخدام وسائل الإعلام مع خطر كامل على كل مصدر لمعلومات مختلفة أو رأى مخالف، ويتمثل النوع الآخر فى إدراك قضايا المجتمع وممارسة صنع القرار بالفعل. وهناك تصنيف للوعى على أساس اجتماعى ويتمثل فى: الوعى الفردى الضيق، والوعى الاجتماعى الذى يمثل ظاهرة فكرية أكثر تنوعًا، وأكثر غنى فى محتواها. ويمكن أن ينبثق عن الوعى الاجتماعى أنواع مختلفة من الوعى من بينها: الوعى السياسى، والوعى الدينى والوعى الصحى والوعى الطبقى والوعى التخطيطى والوعى القانونى والوعى اللغوى. وهناك من يصنف الوعى على أساس العلاقة بينه وبين نظم الذاكرة. فالوعى بالخبرات الشخصية يرتبط بذاكرة الخبرات الشخصية، والوعى بالأحداث والأشياء فى غيابها يرتبط بذاكرة المعانى الواعية، والوعى بالأحداث البينية الراهنة يرتبط بالذاكرة التلقائية. إن الوعى بالخبرات الشخصية يتضمن تذكر الأحداث التى تمثل خبرات شخصية، ويطلق عليه اللامعرفة لأنه مرتبط زمنيًا بالموقف الراهن ويستجيب للبيئة الحاضرة. والوعى بالأحداث والأشياء فى غيابها. يرتبط بالمعلومات التى يمكن تصورها عن العالم، ويطلق عليه المعرفة وفيه يكون المتعلم واعيًا بالأشياء والأحداث والعلاقات التى بينها فى غيبا وهذه الأشياء. والوعى بالأحداث البينية الراهنة يرتبط بكيفية عمل الأشياء واكتساب المهارات والاحتفاظ بها، وهو أكثر أنواع الوعى تعقيدًا ويطلق عليه المعرفة الذاتية، وفيه يتم تذكر حدثًا شخصيًا يعتبره حقيقة عن حياته الماضية، وإلى جانب الوعى يوجد اللاوعى وهو مخزن ينتظم جميع الخبرات الماضية التى لا يستطيع الإنسان استحضارها وهذه الخبرات تتحكم فى تصرفاته الغريزية دون أن يشعر.

وهناك تصنيف للوعى ويتمثل فى القدرة على التصرف، وتفهم الشعور الشخصى ومعرفة الأشياء التى تحفزنا وتأثير ذلك على الآخرين، كما أن نموذج

السلوك الذكى يتضمن عمليات معرفية وجدانية تسمى بالذكاءات المتعددة هى: المثابرة، ومقاومة الاندفاع، والاستمتاع بتفهم وتعاطف، ومرونة التفكير، والسعى نحو الدقة، والتساؤل، وتطبيق الخبرات السابقة فى مواقف جديدة، والتعبير بدقة ووضوح عن التفكير، واستخدام كل الحواس، والإبداع والخيال، والحماسة للحياة، والمخاطرة المحسوبة، والمرح، والتفكير مع الآخرين. أما النوع الثانى من الوعى فهو الوعى الاجتماعى ويتمثل فى القدرة على تعرف كيف يشعر الآخرون، والتعامل معهم وفق استجاباتهم العاطفية.

إن مدارسنا فى حاجة إلى تنمية الوعى لدى طلابها وذلك من خلال:

1- إشراك المتعلمين فى مجموعات النشاط، حيث إن ذلك يرفع الوعى التربوى. ومن الاستراتيجيات التى تسهم فى تنمية الوعى وتطويره، والتى يمكن للمعلم تدريب الطلاب عليها: استراتيجية ما وراء المعرفة للإجابة عن الأسئلة التالية: ما الذى يعرفه الإنسان ؟ وما الأشياء التى يجب معالجتها بصورة مختلفة وفقًا لما توصل إليه من معرفة ؟ وكيف يوظف هذه المعرفة بصورة جيدة ؟ وهناك أنشطة تسهم فى جمع المعرفة وتنمية الوعى من بينها: مشاهدة الفيديو والاستمتاع إلى الدروس مسجلة، والتدريب على التخطيط والتلخيص، واستغلال الألعاب والمشاركة فى جماعة التمثيل، ومشاهدة مواقع الأحداث على الطبيعة، وحكاية القصص من خلال المسابقات حول أحسن حكاية، ومناقشة المقالات والكتب، والتعليم بالقدوة.

2- تنمية قدرة التلميذ على المرونة والوعى فى التفكير، حيث إن المتعلم فى حاجة للتدريب على الاعتماد على النفس فى هذه المواقف، والمرونة على تنمية القدرة على تعديل السلوك نحو الموقف المشكل، وتشمل التحكم فى التفكير الذى يرجع إلى الوعى أو الوصول إلى ما وراء المعرفة، حيث تسمح بأن يحول التلميذ ما تعلمه فى مواقف جديدة تساعده فى الوصول إلى الحلول الصحيحة

والمتنوعة للمشكلات، والمطلوب من المعلم زيادة الزمن المتاح للتلميذ لحل المشكلة من خلال انتظار المعلم فترة من الزمن بعد طرح السؤال الأمر الذى يزيد من المرونة لدى المتعلم فى طرح أكبر عدد من التفسيرات البديلة. وعلى المعلم أن يثير دافعية المتعلم لتذكر القوانين والمعلومات وتحليل الموقف المشكل ومحاولة الإجابة عن الأسئلة التالية: أين توجد الصعوبة ؟ وما العناصر التى لا تنتمى إلى المشكلة وما بدائل حل المشكلة ؟ وما البديل المناسب من بين هذه البدائل ؟ وعليه أن يدرب المتعلم على الاستفادة الواعية من المواقف الحالية فى التطبيق على مواقف جديدة مشابهة، وتنمية قدرة المتعلم على التفكير الناقد والابتكارى والاكتشاف والاستقصاء والبحث عن الأفكار والمبادرة بالحلول الذكية.

3- تنمية قدرة المتعلم على طرح الأسئلة المختلفة، وتنمية وعيه بكيفية حل الأسئلة، وطرح الأسئلة فى مستوياتها المختلفة، مع تشغيل العمليات الخاصة بالوعى، والتى تدور فى مجالات ثلاثة: الأول المجال المعرفى والذى يتضمن المستويات المعرفية من التذكر والفهم والتطبيق إلى المستويات العليا من تحليل وتركيب وتقويم. والثانى المجال الوجدانى ويعنى المشاعر والقيم التى تصف التغيرات الداخلية فى سلوك المتعلم وتتضمن الاستقبال والاستجابة والتقدير والتنظيم والتخصيص، والثالث هو المجال المهارى ويشمل الملاحظة والتهيئة والاستجابة الموجهة والاستجابة الآلية، ثم الاستجابة المركبة والتكييف والتنظيم والابتكار.

4- استخدام استراتيجية العصف الذهنى وهى تتكون من جلسات تتكون الجلسة من جماعة عددها يتراوح بين (6 – 12) متعلمًا يجلسون على شكل دائرة ينتجون الأفكار تلقائيًا وكلها يرتبط بحل مشكلة معينة، ويراعى استبعاد أى نوع من الحكم أو النقد أو التقويم فى بداية الجلسة، وتشجيع التداعى الحر الطليق، وتقبل جميع الاستجابات، وتأكيد كم الاستجابات، لا كيفها، مما يؤدى إلى

تنوع الأفكار، وبالتالى إلى جدتها وأصالتها، ومشكلات المناقشة تدور حول تحسين ظاهرة معينة، أو الربط بين أطراف متعددة.

إن كل جانب من جوانب التطوير يسير فى منظومة ويلتقى حول خط فكرى وينطق فى النهاية بأن المعلم هو رأس حركة التغيير كما أن معتقدات المعلمين تؤثر على ممارستهم الصفية، وتبدو معتقداتهم كأنها مصفاة يفسرون من خلالها معانى تجاربهم أثناء تفاعلهم مع طلابهم، وهذه المعتقدات تنشأ وتتشكل من الخبرات التعليمية داخل المدرسة، حيث أصبح دور المعلم مرشدًا وموجها ومعززًا وباحثًا منشطًا وميسرًا. ومن أهم أدوار المعلم الحديث إعداد بيئة وثرية للتعليم، وتزويد التلاميذ بالمشكلات والمواقف، ومتابعة سير المجموعات وتقدمها، وحثهم على تقديم حلول متنوعة، وأن يأخذ بعقول التلاميذ إلى ما وراءه الدرس ليصبحوا مفكرين فى مواقف تعليمية طبيعية. وهنا يتوجب على المعلم احترام التنوع والانفتاح، وإعطاء وقت كاف للتفكير، وإعطاء تغذية راجعة إيجابية، وتشجيع المناقشة وطرح الأسئلة ومساعدة التلاميذ على الاكتشاف، وتشجيعهم على تقبل الأفكار الجديدة، وربط الدروس بمواقف الحياة، وربط النظرية بالتطبيق، واستخدام الألغاز والمغالطات العلمية، والتمييز فى التعليم ليناسب جميع المستويات العادية ومن هم دون ذلك والمتفوقين من التلاميذ.

إن المعلم وهو يشكل وعى المتعلم يواجه عبر وسائل الإعلام المختلفة مفاهيم مغلوطة عن أسئلة امتحانات الثانوية العامة بقصد أو بدون قصد، وهذه المفاهيم المغلوطة عن أسئلة الامتحانات تتناقض مع الفكر التربوى الحديث، كما أنها لا تعبر بدقة عن مواصفات ومعايير أسئلة ورقة الامتحان.

وأول هذه المفاهيم الخطأ أن امتحان الثانوية العامة فى مستوى الطالب المتوسط. والصواب أن أسئلة امتحان الثانوية العامة تميز بين الطالب المتوسط العادى والطالب فوق المتوسط والطالب المتميز فهى لا تقيس القدرات العقلية المتدنية من

تذكر وفهم وتطبيق فقط بل تتعداها إلى القدرات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتقويم وتذوق وحل مشكلات وإبداء رأى وتفسير وتعليل أى أن من معايير الامتحان أن يقيس كل القدرات العقلية. وإلا فما معنى ثورة الطلاب الكسالى والعاديين وأنصاف المتعلمين كل عام من صعوبة أحد أسئلة الامتحان أو صعوبة أجزاء مختلفة فى أسئلة الامتحان ؟ الجواب لأن هذه الأسئلة تقيس المستويات العقلية العليا وهى مخصصة للطالب المتميز وذلك فى كل مادة دراسية من مواد الامتحان.

وثانى هذه المفاهيم الخطأ والمغلوطة أن أسئلة الامتحان منقولة من داخل الكتاب المدرسى المقرر. والصواب أن أسئلة الامتحان تأتى فى معظمها على نسق ومنوال أسئلة الكتاب المدرسى، فهى تأتى مقيسة عليها ولكنها تقيس انتقال أثر التدريب أى أنها معدلة ومحورة وليست هى ما ورد فى الكتاب المدرسى، خاصة وأن أسئلة الامتحان ترتبط بالأحداث الجارية وليست قوالب نمطية جامدة ميتة. والأحداث الجارية متغيرة داخليا وعربيًا ودوليًا.

وثالث هذه المفاهيم الخطأ أن أسئلة الامتحان طويلة ولا تناسب الوقت المخصص للامتحان، ولكن الصواب هو أن الزمن المخصص للإجابة يتفق تماما مع الأسئلة المطلوب إجابتها. وإن قصر الوقت المخصص للإجابة مصدره أن الطلاب يحلون الأسئلة الإجبارية والاختيارية معا أى يجيبون على كل الأسئلة الواردة فى ورقة الامتحان بهدف الحصول على أعلى الدرجات فى ورقة الامتحان بهدف الحصول على أعلى الدرجات بعد تصحيح هذه الأسئلة وهذه حقيقة لأنها فى صالح الطالب.

ورابع هذه المفاهيم الخطأ أن الإجابة التى تخالف ما ورد فى نماذج إجابة الأسئلة التى وضعتها لجان وضع أسئلة الامتحان تحصل على (صفر). والصواب أن لجان التصحيح مطلوب منها أن تقبل الإجابات المشابهة لنموذج الإجابة وأن يحصل

الطالب على الدرجة النهائية نفسها إذا جاءت إجابته صحيحة، حيث إن أسئلة الامتحان تقيس التفكير مع قياسها للتحصيل، بل أن أسئلة الامتحانات تشجع الطلاب على استخدام عقولهم والوصول إلى إجابات متنوعة للسؤال الواحد.

وخامس هذه المفاهيم المغلوطة هو أن الأسئلة التى وردت فى امتحان العام الماضى لا تتكرر فى امتحان هذا العام فى المادة الدراسية نفسها، وعليه تبدأ نظرية التخمين لأجزاء محددة من المقرر. وهذا أمر خطأ والصواب هو أن الأسئلة تشمل جميع أبواب المقرر الدراسى أو جميع فصول الكتاب المدرسى وهذا شرط أساسى من شروط وضع أسئلة الامتحان لتحقيق الشمول فى المقرر.

فلا صحة مطلقًا أن يدرب الطلاب على أنماط ونماذج أسئلة متوقعة قياسًا على العام الماضى مثلًا، وهنا تسقط نظرية التخمين وتبقى القاعدة الصحيحة أن أسئلة الامتحان شاملة لكل مكونات الكتاب، شاملة لكل قدرات المتعلمين مرتبطة بالأحداث الجارية، تميز بين الطلاب وتسمح باختلاف الآراء مع تقبل الإجابات الصحيحة للسؤال الواحد، وأنها مناسبة للوقت المخصص للامتحان، وأن كل خطوة من خطوات الإجابة مخصص لها درجات محددة.

ما يبقى هو أن تسييس التعليم لاستمالة الجماهير والآباء هو تزييف للوعى بطبيعة أسئلة الامتحانات.

رابعا — المعلم مدخلاً لإصلاح التعليم

فرضت المتغيرات العلمية والتكنولوجية وما صاحبها من ثورة فى مجال المعلومات والاتصالات، إضافة إلى العولمة بمعطياتها الواعدة والمتوعدة تحديات كثيرة على الأنظمة التعليمية فى العالم عامة والعالم العربى خاصة، الأمر الذى يفرض ضرورة التعامل مع هذه المتغيرات بفاعلية ووعى ومسايرة حركة المستقبل ومتطلباته فى ظل استراتيجية تعليمية جديدة.

والمعلم مدخل حقيقى يمكن عن طريقه الانطلاق إلى تحسين مخرجات النظم التعليمية باعتباره العنصر المؤثر والفاعل فى أى نظام تعليمى وهو المحور الحقيقى لإصلاح التعليم وتطويره. وهذا الأمر يفرض علينا تقديم بعض الاتجاهات والتوجيهات العالمية الحديثة فى إعداد المعلم وتنميته مهنيا وأكاديميا وثقافيا وتكنولوجيا، بغية تحديث منظومة إعداد المعلم فى كليات التربية وتدريبه وفق متطلبات الحاضر ورؤى المستقبل.

إن أهم ما يتوجب رعايته فى إعداد المعلم أن يكون عاملا للتغير باعتباره صاحب مهنة له أدواره وكفاياته واتجاهاته، وأن توحد مصادر إعداده على المستوى الجامعى، وأن يتم إعداده داخل كليات التربية، شريطة أن تعتمد برامج إعداده على مدخل الكفايات فى إطار تحقيق الجودة الشاملة وصولا به إلى مستوى معيارى عالمى.

إن الفكرة المحورية فى إعداد المعلم هى تمكينه من أنشطة التربية العملية باعتبارها مكونا رئيسا فى إعداد المعلم فى ضوء المشاركة المتبادلة بين كليات التربية والمدارس. ومن المؤشرات العالمية فى إعداد المعلم الاهتمام بقضية التنمية المهنية المستدامة والتى تتسع لتشمل تدريب المعلمين الجدد، والتدريب المهنى فى الموقع، والتنمية المهنية الذاتية، مع الاهتمام بالمرتبات المناسبة للجهد المبذول ومؤشراته: نسبة الطلاب الناجحين ومستويات التفوق معا فى كل مرحلة تعليمية.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن التفوق الذى نراه عند الطلاب أصحاب المجاميع العالية هو تفوق تحصيلى لا يدل على قدرة عقلية متميزة، كالقدرة على حل المشكلات، أو القدرة على التفكير الناقد أو التفكير الإبداعى أو الوعى بعمليات التفكير وهذا التفوق فى التحصيل يشير إلى نوع من التعليم لا يتناسب مع ما يحتاجه ويتطلبه إعداد إنسان جديد للألفية الثالثة، وما نريده هو أن يكون المعلم قادرا على إعداد التلاميذ للحياة بأن يدربهم على أساليب التفكير ومهاراته لا أن يركز على

تحصيل المعلومات والمعرفة الجاهزة التى سرعان ما يتجاوزها التقدم العلمى، وإذا لم يعدّ المعلم طلابه كى يسهموا فى إنتاج المعرفة فسيظل إعدادهم للحياة قاصرًا، لأنهم لم يعدوا لمواجهة ما سوف يصادفهم من مواقف وتحديات جديدة ومتجددة فى مسيرة حياتهم، والقضية المحورية التى يجب أن يتسلح بها المعلم ويتدرب عليها ويمارسها بكفاءة واقتدار هى أن التعليم من أجل التفكير، وأننا لابد أن نعلمه الجمع بين ثقافة الإيداع وثقافة الإبداع، وأن ينوع فى مصادر التعلم، وأن يؤكد على ثقافة التعلم الذاتى والتقويم الذاتى.

إن التطوير المستمر سمة أساسية من سمات العصر، وعليه فقد أصبح استحداث آليات لتفعيل التطوير ضرورة لا غنى عنها فى كل مؤسسات الدولة تحقيقا للجودة الشاملة، ومواكبة للمتغيرات والتحديات المعاصرة والمستقبلية. ومن هنا فإن الاتجاهات والتوجهات العالمية حريصة على تحديد مستويات معيارية للتعليم عامة تهدف إلى الوصول إلى رؤى واضحة للمخرجات وللعمليات والمدخلات باستخدام أسلوب تصميم المنظومة التى تنطوى على المستقبل لا تحليل المنظمة التى تبدأ من الحاضر، وعليه فقد انتشرت حركة المعايير بقوة على المستويات العالمية والقومية بغية إعادة هيكلة التعليم وإعطاء ترخيص لمزاولة مهنة التدريس. وكان الاهتمام منذ البداية عالميا بتنمية الوعى لدى المؤسسات التعليمية بمفهوم المعايير وخلفيتها النظرية والمفاهيمية، ووضعت الآليات والمشروعات كترجمة للاهتمام بحركة المعايير. ولم يكن الهدف من ذلك وضع نظام موحد متجانس، بل على العكس من ذلك حيث قامت هذه البرامج على التعددية والمرونة والواقعية.

إن المعايير التى وضعت لإعداد المعلم جاءت لاعتماد برامج إعداده أو لمنحه الشهادة أو رخصة مزاولة المهنة بل إن الأهم من ذلك هو منح بعض المواثيق والتأكيدات لمؤهلات من يمارسون التدريس من حيث: (1) الانضمام وهو تشجيع الأفراد المثقفين على دخول مجال التدريس باعتباره مهنة لها أسوار وتضم أفرادا

أكفاء مثقفين ومدربين تدريبا يؤهلهم للتدريس الجيد. (2) التحديد حيث يتم التأكد من أن الذين يسمح لهم بممارسة التدريس لديهم مؤهلات محددة. (3) جودة الأداء حيث توجه المعايير إلى طبيعة الإعداد الذى يجب أن يتلقاه من يلتحق بمهنة التدريس ويحصل بمقتضاه على رخصة، كما يتوجه الأداء إلى جودة البرنامج الذى يعدّ المعلم فى إطاره. (4) الشرعية وهى التأكيد على أن المعلم كفء ومدرب بصورة مناسبة ويمكن الاعتماد عليه، وهو ما ينشده الرأى العام.

إن وضع قاعدة عامة للارتقاء بأداء المعلم فى شتى التخصصات تنطلق من الأسس التالية: المعلم مسئول عن المتعلمين وحسن تعليمهم، وهو على دراية كافية بالمادة التخصصية التى يدرّسها وأساليب تدريسها لمختلف مستويات المتعلمين، وهو المسئول عن ضبط ومراقبة كل متعلم على حدة. والأخذ بفكرة المعايير يتوجب على واضعى السياسة التعليمية، حيث تساعد على تحسين الأداء الأكاديمى للطلاب، كما أنها تؤدى إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فضلا عن زيادة التحصيل الأكاديمى، ويضاف إلى ذلك أن المعايير تزود المعلمين بسلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يواجهوا تعليمهم نحوها، وتقدم دليلا مترابطا يستفيد منه المعلمون والطلاب والقائمون على إدارة التعليم، وهى فوق ذلك تحدد المعرفة والمهارات المطلوبة من المتعلمين وفى ذات الوقت توضح الممارسات التدريسية التى يجب على المعلم اتباعها، وتستخدم الاختبارات مرجعية المحك، مما يقدم تغذية راجعة مستمرة عن مستويات الطلاب ومستويات التعليم والمعايير جزء أساس من مدخل الإصلاح عن طريق تحسين أداء المعلم وكفاءته واقتراح استراتيجيات تدريسية وتقويمية تفيد الطلاب والمعلمين على حدّ سواء.

إن ما يتوجب الالتفات إليه فى مدارسنا حتى ننقلها إلى المستقبل هو استخدام المعايير لتحفيز المناقشات حول ماهية التدريس الجيد، واستخدامها لفتح للحوار بين المعلمين والآباء والقيادات التعليمية والمجتمع المحلى حول متطلبات ومواصفات التدريس الجيد، واستخدام المعايير كمحور لتدريب المعلمين على

مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية. إن هناك حاجة ماسة إلى إنشاء (أكاديمية مهنية للمعلمين) تهدف إلى الارتقاء بمهنة العاملين فى مجال التعليم، ووضع المعايير القومية لكل فئة من العاملين فى هذه المهنة، وإعداد قواعد التقدير المتدرجة لمستويات المعلم الحديث والنامى والكفء والمتمكن والخبير، ووضع متطلبات التدريب اللازمة لكل مستوى من مستويات المعلمين، وتقييم برامج إعداد المعلمين فى كليات التربية وإجازتها، ومنح تراخيص التدريس للمعلمين الجدد، وتجديد منح التراخيص بصفة دورية فى ضوء تحقيق المعلمين للمتطلبات المعلنة ووضع شروط لتجديد التراخيص للمعلمين.

إن ما يجب الأخذ به هو إعادة هيكلة كليات التربية وهى وحدها المنوط بها إعداد المعلم وتدريبه حتى يتسنى لها (1) إنشاء تخصصات نوعية جديدة تعكس الاحتياجات والمهارات المطلوبة من المعلم. (2) تقييم برامج الإعداد بين الفينة والفينة وفى ضوء المستجدات الداخلية وفى إطار المعايير القومية العالمية من حيث المحتويات والعمليات وأنشطة التقييم، بحيث يستطيع أن يحقق الأدنى المناسب. (3) السعى نحو تشكيل معلم جديد له أدوار المربى والمخطط والباحث والمفكر والمقيم والقائد. (4) تحديث البرنامج المهنى، بحيث يمكن الطالب المعلم من تكوين بنية معرفية وأساس نظرى والتمكن من مهارات وقدرات واتجاهات وأخلاقيات تتسق مع هذه البنية المعرفية الفكرية. (5) إجراء البحوث العلمية الميدانية التى يتم على أساسها اتخاذ القرار التربوى وليس تبرير القرار التربوى لمتخذى القرار، وتوظيف هذه البحوث فى مجالات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة. (6) إثراء جرعة الثقافة العامة للمعلمين من حيث العلم والعولمة والتقدم التكنولوجى وحتى يجمع معها الهوية القومية بمكوناتها التى تتفق مع الانفتاح الثقافى والرؤى المستقبلية غير المنغلقة. (7) تدريب الطلاب المعلمين على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة فى التدريس، وكذلك السعى نحو تنمية هذه الذكاءات ومن ناحية ثالثة قياس المهارات المرتبطة بها لدى المتعلمين كل على حدة فى ضوء رؤية شاملة مع شمولية التقويم.

إنَّ الانشغال بقضايا التعليم والتعلم تتطلب اقتحاما نافذا فيها يشغل معظم المعلمين والتربويين من جودة التعليم وحيويته، وتجسير الفجوة بين الفكر والتطبيق، وما يشغلهم كذلك من تجارب ناجحة، وما قدمته البحوث التربوية من خبرات ثرية فى ممارسات العملية التعليمية ومشاهدات عيانية فى المدارس، وما يدور فيها من حوارات حول دور التعليم وخياراته بين أن يكون أداة للقهر أو طاقة للتحرر، وبين أن يكون خانقا للإبداع أو خالقا للإبداع.

إن القضية المحورية فى مسيرة تطوير التعليم هى المعلم الذى يمتلك قناعات راسخة بالنسبة لموقفة من طلابه، مزدريا كل توجه نحو التسلط وامتلاك الحقيقة القطعية فى السياسة والمعرفة. إن ما يجعل المعلم معلما هو مسئوليته الأخلاقية فى ممارسة مهنة التعليم، والتى لا يجب أن تختزل فى صورة تدريب، بل ترتبط بجذور التشكيل الأخلاقى للذات الإنسانية والتاريخ الإنسانى، وهى شرط من شروط المكونات المركبة لقضايا تربية الحرية، والمسئولية الأخلاقية ضرورة عند ممارسة المهنة التعليمية. إنها ليست أخلاقيات السوق، بل هى أخلاق إنسانية عالمية، لا تخشى المناورات التى تحيل الإشاعة إلى حقيقة، والحقيقة إلى إشاعة، ومن شجب صناعة الأوهام التى يصبح عن طريقها غير المؤهل محاصرا بلا أمل والضعيف ومن لا مدافع عنه فى حكم المدمَّر.

إن المضامين الأخلاقية التى هى ضرورة للممارسة التربوية يهينها التمييز العرقى أو الجنسى أو الدينى أو الطبقى، إنها أخلاق إنسانية لازمة لجميع المتعلمين بصرف النظر عن أعمارهم وإن أفضل طريق للنضال من أجل هذه الأخلاق هو أن يحياها المعلم فى عمله التربوى، وفى علاقاته بطلابه، وفى الطريقة التى يتعامل بها مع المادة الدراسية التى يقدمها لطلابه، إن الطبيعة الأخلاقية يجب النظر إليها باعتبارها نشاطا إنسانيا مَحْضًا يتصف به الكائن البشرى دون غيره من المخلوقات، خاصة وأن أخلاقيات السوق هى التى تسود كافة المؤسسات فى دول كثيرة.

وما يجعل المعلم معلما بعد ذلك هو نهج الممارسة الديمقرطية فى سياق تربية الحرية أسلوبا للحياة.إن خيار الديمقراطية هو فى قلب الحرية ويتمثل ذلك فى العملية التعليمية التى هى التعليم التحررى فى مقابل التعليم البنكى، ففى تعليم المقهورين تختبئ السلطة من خلال العنف الرمزى.ففى عملية التدريس يمثل المعلم فى الطريقة البنكية مصدر المعرفة الوحيد، وكأنما التلاميذ ليس لديهم أى معرفة أو خبرة، وهو الذى يتكلم ويشرح وهم يستمعون وينصتون، وهو الذى يودع المعرفة فى عقولهم، وعليهم أن يختزنوها، وهو الذى يسأل وعليهم أن يجيبوا من مخزون ما أودعهم من رصيده المعرفى، ومن ثم فإن موقف التدريس فى الفصل وفى غيره مما يسود جو المدرسة من أوامر وعلاقات تسلطية أحادية يتحرك من أعلى إلى أدنى، ومن ثم يعكس نمط العلاقات السياسية غير الديمقراطية فى المجتمع ويؤدى إلى ترسيخه وإعادة إنتاجه. لابد هنا من تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة. وهذا يقتضى أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحوارى لا الصورى بين المعلم والمتعلم ، وعلى ممارسة التفكير النقدى فى فهم الواقع المعيش، والاستقلالية فى اتخاذ القرار، والتساؤل الفضولى. إن هذه قدرات لا تنمو وحدها، بل تتبلور نتيجة عوامل شتى تؤدى إلى النضج السليم أو تؤدى إلى التشويه أو الكبت لهذه القدرات الإنسانية.

إنه لا يصبح المتعلم ناضجًا فجأة، بل مع كل يوم يمرّ عليه. إن الاستقلالية عملية نضج، وهى رهينة بالخبرات التى تثير اتخاذ القرار والمسئولية. وعليه فإن تعليم الاستقلالية يرتكز على حق الحوار والتحادث مع الآخر وليس الحديث إلى الآخر، وحق التساؤل مدخل للتعبير عن الذات الفاعلة، وهدف للديمقراطية الصحيحة، وهى سبيل التواصل بين المتعلمين والمعلم، ومن ثم أصبحت شرطا لازما كى يتبلور المجتمع الديمقراطى الإنسانى فى المدرسة.

والمعلم يصبح معلمًا مهنيًا بعد ذلك إذا اتصف بالشجاعة، وهى من سمات الوعى بوجوده كإنسان، وهى التى تجعل المعلم مسئولا يعى ما يحيط به من

صعوبات وعقبات ويدرك أنها ليست سرمدية، وأنه متداخل مع العالم، وهو ذات فاعلة مؤثرة، وهو يغضب من الواقع ويتمرد عليه، وهو يغامر ويخاطر ليصنع إنسانًا أفضل من خلال الالتزام واختيار المواقف المتسقة مع الطبيعة الأخلاقية التى تخاصم ما ليس صحيحا أخلاقيا. وتتضمن المواقف التى تتطلب الشجاعة صورا متنوعة، منها أنه يؤكد على أن الفكر الصحيح هو العمل الصحيح، وأن ينظر إلى العالم باعتباره حلما يستحق النضال من أجله، من أجل تغيير الأشياء، ومن الضرورى أن يتجاوز المعلم الغضب وأفعال التمرد إلى موقف نقدى وثورى، موقف لا يقتصر على شجب الظلم بل هو إعلان عن مدينة فاضلة جديدة حيث يغرس فى طلابه الأمل والحماسة والتصميم على تجاوز العقبات وطرح البدائل والحلول.

إن امتلاك المعلم المسئولية الأخلاقية، ونهج الممارسة الديمقراطية، والشجاعة هو ما يحقق تربية الحرية فى الحياة التعليمية من أجل تشكيل صناع الحلم بمجتمع جديد تقوم على رؤية الإنسان وقدرته على أنه صانع مستقبله بيديه وأنه قبل ذلك كله هو صانع تاريخه أكثر مما هو صنيعته.

إن أهم المواقف والقناعات التى تشكلها المبادئ والمعتقدات التى يتوجب على المعلم أن يؤمن بها ويسلك وفقا لها هى أن القيام بالممارسة التربوية بشكل عاطفى وببهجة لا يحول دون القيام بالتربية الجادة العلمية، أو دون تشكيل وعى سياسى واضح لدى المعلم. إن الممارسة التربوية تشمل كل ما تتضمنه العاطفية والبهجة والجدية العلمية والخبرة الفنية فى خدمة التغيير وأيضا خدمة الحفاظ على ما هو مقبول من الوضع القائم وفى هذا السياق العولمى ليس المطلوب من المعلم الرغبة فى تغيير العالم، بل عليه أن يتقبله وأن يكيف نفسه له فهو خبير بسرّ الصنعة، إنه يغير نفسه ذاتيًا من خلال خبرة نضالية حياتيه وتربوية. إن عليه أن يحل مشكلة العلاقة المتوترة بين السلطة والحرية، لأنه تعرض لسيادة تراث من التسلطية المنتشرة. إن التحدى الأكبر للمعلم صاحب العقل الديمقراطى هو كيف ينفذ إلى الإحساس

بالحدود التى يمكن أن تتكامل أخلاقيا مع الحرية ذاتها. وكلما اقترنت الحرية بوعى حدودها الضرورية زاد امتلاكها للسلطة من جهة أخلاقية لمواصلة النضال باسمها، أما الفصل بين الحرية والسلطة فيعنى لدى المعلم التحريض على مخالفة أحدهما أو كليهما، فليس من الممكن أن تكون هناك سلطة دون حرية. المعلم منشغل بهموم الإنسان، وهو الذى يصنع حضارته، وينشىء أجياله الحالمة الناقدة الواعية بالاختيار الحر الصحيح لإنجاز مهمات المجتمع الجديد الفاضل التى تطّرد اكتمالًا مع مسيرة العمران البشرى. إن المعلم العربى لابد أن يتجاوز تربية المقهورين إلى تربية الأمل إلى تربية الحرية. وعلى المعلم العربى أن يقول نعم للحياة، نعم لكل ما فيها، لنشارك فيها بمرح وتواضع وتمرد، ونقرّ بفضل النضال المغامر لنجعل عالمنا عالما متميزا بإنسان جديد لألفية ثالثة جديدة، ولنؤكد على أن الموضوعية تحمل فى طياتها دائما بعدا من الذاتية، ومن ثم فهى جدلية، وأن العلم لا يمكن أن يقوم دون جرعة مناسبة من النقد الذاتى والشك والتفنيد، وأن الخطاب النقدى والتفنيدى هما فى الغالب تلويث للموضوعية فى العلوم التربوية، ولابد من النظر إلى المعلومات فى ترابط للحصول على قراءة للعالم أكثر نقدية، وأن المعلم لابد أن يلقى الضوء على المعارف الأساسية الأخرى التى يجب أن يتمكن منها زملاؤه، فالتدريس يتطلب اعترافا بأن التربية ذات طابع أيديولوجى، وأن التدريس يتضمن دائما الأخلاق، ويتطلب القدرة على أن يكون نقديا، ويتطلب الاعتراف بحدودنا ويتطلب التواضع ويتطلب التأمل النقدى، وأن المعارف الأساسية الأخرى ضرورية من أجل تطوير قراءة نقدية للعالم، وتتضمن فهمًا ديناميًا بين أقل إدراك متسق للعالم، وأكبر فهم متسق للكلمة.

إن المعلم صانع المستقبل عليه إقامة علاقات الثقة بينه وبين الإداريين والطلاب، واحترام الطلاب وما يعرفونه بالفعل، وعليه غرس القيم الإنسانية بطريقة غير قمعية، ونشر الوعى النقدى، وأن تكون التربية محور أى نشاط للاستكشاف الذاتى، يحاول الطالب اكتشاف ذاتيته الخاصة، والأخذ بفكر جديد يتمثل فى

الفصول المفتوحة، والمناهج التى يشكلها الطلاب، وذلك لأن التربية فعل إنسانى خاص للتدخل فى العالم يقوم على التعليم الحوارى الذى يهدف إلى التغيير للفرد والمجتمع، فالتربية تحدث عندما يكون هناك متعلمان اثنان يشغلان مكانين مختلفين وهما فى حوار مستمر يضعان المعرفة على هذه العلاقة لاستكشاف ما يعرفه كل منهما، ويمكن أن يعلمه الواحد منهما للآخر مع تعزيز التأمل فى الذات باعتبارها فاعلًا فى العالم نتيجة للمعرفة التى تم التوصل إليها. إن المعلم إنسان مثقف ينخرط، مثل الطالب فى إنتاج المعرفة انخراطًا مستمرًا،غير أن خلق معرفة جديدة يدخل المعلم والطالب فى موقف التعلم ولديهما معرفة سابقة، وإن كانت من مصادر مختلفة. فالطالب يدخل الموقف ومعه خبرات حياته وما تعرض له فى حياته المدرسية سابقًا واللحظة المهمة فى موقف التعلم هى التى يقوم فيها الطالب بتقويم نقدى لما يعرفه ليجعل المعرفة متاحة فى عملية إنتاج جديد للمعرفة والتأمل هو المناسبة التى يتدخل فيها الطالب فى اختبار وتغيير الحياة. إن هذه الأفكار تعطى مزيدا من الرنين فى آذان المعلمين على امتداد الأرض العربية ليشاركوا فى صناعة الغد من منظور تربية عالمية جديدة.

خامسًا ـ نحو ترشيد جهود المعلمين

يتنامى الشعور بالإحباط لدى متخذى القرار والقائمين على التخطيط بأن العملية التعليمية لا يتم تنفيذها على النحو المأمول، وأن ثمة هدرًا كبيرًا فى مردود العملية التعليمية يبدو جليًا بين أداء معلم وآخر. ومن المحتمل أن هذه الفروق ناتجة عن اختلاف فى تكوين المعلمين من جهة وعدم توافر كفايات تدريسية مناسبة لدى من سيعملون فى حقل التعليم وليسوا مؤهلين تربويًا، علاوة على تباين اتجاهاتهم وقدراتهم ومعتقداتهم، بالإضافة إلى اختلاف الإمكانات والسياق التعليمى الضاغط، والعلاقات والظروف التعليمية من مدرسة إلى أخرى، ومن صف دراسى إلى صف دراسى آخر.

يضاف إلى ما سبق أنه من الصعب تحليل المواقف التعليمية والحكم عليها لأسباب كثيرة. منها تعقد عملية التدريس أصلًا، وارتباطها بابتكارية المعلم،

واتصالها بعناصر المنهج المتعددة. فهذه العملية التعليمية تتأثر وتؤثر بهذه العناصر بنسب متفاوتة. غير أن الدراسات التربوية تشير إلى نمو اتجاه تحليل التفاعل الصفى بعد أن اقترب التربويون الأكاديميون من فهم عملية التدريس، وإدراكهم لمواقعها وأهميتها فى قيام المدرسة بدورها التربوى والتعليمى على حد سواء. وبدأت أول محاولة لقياس طرق التفاعل الصفى بتقسيم سلوك المعلمين اللفظى فى الفصل إلى نوعين: متسلط وغير متسلط، أى إلى محجم عن المشاركة والتفاعل أو مبادر بتلقائية، ثم توالت المحاولات وتنوعت أنظمة تحليل التفاعل اللفظى فى الفصل لتشمل:

- دراسة المهارسات المستحدثة فى سلوك المعلم.
- دراسة سلوك المعلم فى المناخ الاجتماعى الانفعالى.
- دراسة وظائف المعلم فى أثناء التدريس ذات الأثر فى نمط سلوك التلاميذ وتمشى عملية نموهم العملى.
- دراسة الجانب غير اللفظى لسلوك التدريس ومدى تقيده للجانب اللفظى فى سلوك التدريس.
- المقارنة بين سلوك التدريس لدى المعلم فى حصتين.
- دراسة المناخ الاجتماعى الانفعالى مع التركيز على أداءات المعلم التى تشجع أو تحبط حرية التلاميذ.

إن من أهم الأفكار التربوية فى هذا المجال نظام فلاندرز Flandars الذى يركز على التفاعلات اللفظية بين المعلم والتلاميذ. ويقوم هذا النظام على فكرة أن السلوك اللفظى فى عملية التواصل يشكل عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الأقسام الدراسية. وهو كافٍ لتقديم صورة واضحة عن نوع المعلم ونمط التفاعل السائد فى القسم ومقدار الحرية المتاحة للتلاميذ للمساهمة فى

النشاط التعليمى. وبتطبيق هذا النظام تبين أن 60٪ من النشاط داخل الفصل هو من النوع اللفظى، وأن 70٪ من هذا السلوك اللفظى يتفرد به المعلم داخل الفصل. وقد تألفت شبكة فلاندرز من عشر مفردات هى: يتقبل الشعور، يمدح أو يشجع، يقبل أو يوظف أفكار التلاميذ، يطرح أسئلة، يلقى أو يشرح، يقدم توجيهات أو تعليمات، يبرر سلطته أو ينتقد، استجابة التلاميذ، مبادرة التلاميذ، صمت أو ارتباك. والملاحظ أن الشبكة تتمكن من إعطاء فكرة عن خصائص التفاعل الصفى، وعن نمط التفاعل السائد فى الدرس المشاهد، وقد تكون آلات التسجيل الصوتى أو المرئى أكثر صدقًا فى تسجيل وقائع الدرس، كما تفيد فى أنها تمكن المعلم من مشاهدة سلوكه وتحليله.

وهناك نظام آخر لتحليل عمل المعلم فى الفصل والسعى نحو تطويره. وجاء هذا النظام مركزًا على أبعاد التدريس الكبرى فى شكل خطة أهم معالمه: الاستعداد العام للعمل، وعناصر التخطيط السنى والشهرى، والفضاء الصفى، وإعداد الدروس وتحديد الأهداف والمحتوى ومراحل الإنجاز والوسائط التعليمية، ثم مدى إنجاز عملية التعليم، واستعمال المعلم للسبورة، والسلوك التربوى، ومشاركة التلاميذ، ومظاهر العدالة، ثم نسبة تحقيق الأهداف فى الدرس.

وهناك شبكة مستحدثة تسعى إلى تحليل التفاعل الصفى من مدخل العمليات الذهنية الموظفة فى عملية التدريس هى: شبكة التحليل الوظيفى الفارقى، والتحليل المقطعى للسلوك التربوى. وتقوم على المفاهيم الأساسية الآتية:

- الخطاب التعليمى، ويتمثل فى كل ما يحدث فى الفصل لفظًا كان أم حركة، وله علاقة بالمعلم. ويمكن للملاحظ تمثيل الخطاب كتابة أو على مسجل.
- الوحدة الخطبية، وهى جزء من الخطاب التعليمى متصل بموضوع الدرس صادر عن المعلم. وهى تحدد بوحدتين الأولى وحدة الاتجاه، وتتمثل فى الجزء من التواصل فى الفصل، والصادر عن المعلم والمتجه إلى التلاميذ أو

مجموعة التلاميذ، والثانية وحدة المعنى، أى أن الجزء يحمل معنى واحدًا متميزًا عن الجزء الذى يسبقه أو الذى يليه.

- السلوك التربوى، ذلك أن كل وحدة خطبية لها دلالة تربوية، لذا يمكن ترجمتها إلى سلوك تربوى. والسلوك التربوى يكمن فى أن المعلم يوجه سؤالًا، وعدد السلوكات التربوية يساوى عدد الوحدات الخطبية.
- الوظيفة التربوية، ذلك أنه ليس للسلوك التربوى غاية، وإنما يسهم فى تحقيق هدف لمرحلة من الدرس أو الدرس كله. وهكذا فالوظيفة التعليمية هى الدور الذى يقوم به السلوك التربوى بهدف تحقيق هدف أو أهداف فى حصة دراسية.

وفى هذه الشبكة المستحدثة لم يعد السلوك ينقسم إلى سلوك لفظى وسلوك حركى. والجديد هنا هو إعادة صياغة مفهوم الوظيفة واعتماد المكونات الأربعة السابقة، واقتحام الحركة الجسدية فى الشبكة باعتبار أن لها معنى تعليميا، وأن لها القدرة على التمتع بالموثوقية من حيث صدقها وثباتها وقدرتها على التمييز. ويمكن عرض نص الشبكة ومفرداتها كما يلى:

- **وظيفة التنظيم، وتشمل**: التحكم فى مساهمة التلاميذ، وفى الاستعدادات المادية، وفى تنظيم العمل، وفى انتباه التلاميذ، وتعليل تدخل المدرس واستجابته لحادث خارجى.
- **وظيفة الفرض، وتشمل**: فرض معلومة أو إتمام معلومة، وفرض المشكلات وتوجية أسئلة، وفرض نشاط للقيام به، وفرض طريقة كل مسألة وطريقة عمل، والإيحاء بالجواب، وإعطاء الجواب لسؤال طرحه المعلم بنفسه، وتلخيص لما يقوله هو بذاته أو بمشاركة التلاميذ.
- **وظيفة تنمية عمل التلاميذ، وتشمل**: خلق ظروف حافزة، واستقبال مبادرة، وتوضيح المعلومات المقدمة عفويًا من قبل التلاميذ، وتوضيح

الإجراءات المقدمة بحرية من قبل التلاميذ، وتوجيه وتنظيم البحث عن حل، والاستجابة لطلب معلومة، وتلخيص وتأليف للمعلومات القديمة.

- **وظيفة الشخصنة، وتشمل**: شخصنة المعلومات أو المشكلات، ودعوة التلاميذ للإبلاغ عن تجربتهم التى تمت خارج المدرسة.
- **وظيفة ضبط البنية، وتشمل**: طلب تحسن بنية الإجابة، وتحسين المعلم بنفسه بنية الإجابة.
- **وظيفة ضبط المحتوى، وتشمل**: دعوة للتأكد من صحة الإجابة من قبل التلاميذ ثم من قبل المعلم، والدعوة لتصحيح الإجابة وإكمالها من قبل التلاميذ والمعلم.
- **وظيفة ذات طابع وجدانى، وتشمل**: ربط علاقة وجدانية موجبة بين التلاميذ وموضوع الدرس، وبينهم وبين بعضهم وبعض، وبينهم وبين المعلم.

إن ما يتوجب علينا الأخذ به فى مدارسنا هو تحليل التفاعل اللفظى وغير اللفظى وسرعة تطبيقه فى مدارسنا بهدف التعرف على فاعلية التدريس وفاعلية المعلمين. كما أن هذا التحليل للسلوك اللفظى للمعلمين يوفر عدة إمكانات لدراسته داخل الفصل، ومن هذه الإمكانات ما يلى:

- تعرف هوية الباعث على العمل فى الفصل هل هو المعلم أم عدد من المعلمين؟
- إقامة توزيع للمقاطع حسب طبيعتها البسيطة أو المركبة وكشف دلالة ذلك، حيث إن تواتر المقاطع البسيطة فى التدريس يدل على أن مستوى التدريس دون المتعلمين، وأن ارتفاع تواتر المقاطع المركبة يدل على أن مستوى تدريس المعلم أعلى من مستويات التلاميذ، الأمر الذى يتطلب الحد منها.
- التحليل الداخلى لمقاطع التدريس يكشف النماذج الأكثر استخداما فى التدريس هل هو النموذج الإلقائى أو النموذج الاستجوابى أو غير ذلك.

- كشف أخطاء المتعلمين واتجاه المعلمين نحوها والطرق المستخدمة فى علاج هذه الأخطاء.

- كشف العلاقة بين مفاصل الدرس فى شكله الكلى بمعنى هل هناك اتصال بين المقاطع ؟ هل المقطع الأول مقطوع عن المقطع الثانى ؟ هل الثانى يضيف إلى الأول جديدًا ؟ هل العلاقة تكرارية ؟ هل العلاقة تفسيرية أو استنتاجية ؟

إن هذه الملاحظات على السلوك اللفظى وغير اللفظى أثناء قيام المعلم بالتدريس فى الفصل يساعد على التدخل المبكر لإجراء التعديلات اللازمة لتجاوز الموضوع الملاحظ والحد من حجم التباين بين التفاعل القائم فى قاعات الدرس وأهدافه وآلياته وأسبابه وعلاقاته الفورية مع ضرورة الالتفات إلى أن التفاعل اللفظى يتطلب تفاعلًا آخر هو التفاعل الاجتماعى حيث يتم من خلاله التبادل المشترك للأفكار والمشاعر والسلوك الاجتماعى حيث يتم من خلاله التبادل المشترك للأفكار والمشاعر والسلوك المقبول، كما يتطلب تفاعلًا آخر هو سلوك التفاوض بالبحث عن أرضية مشتركة بين المتعلمين المشاركين فى الدرس وآلية ذلك الحوار مع التعامل مع الآخر القائم على الاحترام المتبادل، والمحافظة على العلاقات الإيجابية والتركيز على حل المشكلات وامتلاك مهارات الاستماع الناقد وعدم القابلية للاستهواء أو تصديق كل ما يقال وطرح الأسئلة وتجنب المغالطات والانغلاق الفكرى أو التفكير الأحادى أو الاندفاع ومراعاة أسلوب حضارى فى التفكير والتعبير.

إن التعليم هو الطريق إلى تشكيل مجتمع الديمقراطية والعدل والرفاهية، ومن ثم أصبح من المحتم اقتحام آفاق جديدة لاستحداث صيغ جديدة فى التعليم تملك من الطاقات ما يعينها على مواجهة مشكلات الواقع وتطلعات المستقبل، مسيرة لاقتحام المستقبل طلبًا للمزيد من التقدم، والمعلم هو محور تطوير التعليم، ذلك أن صلاح التعليم فى صلاح المعلم، وفاعلية النظام التعليمى تتحقق بصلاحية أداء

المعلم، وقبل ذلك بحسن إعداده وتأهيله وحسن اختياره، وتهيئة المناخ التعليمى المناسب، وإصلاح أحواله المادية والاجتماعية. إن نجاح السياسة التعليمية وإنجاح الاستراتيجيات التعليمية مرهون بمعلم فاعل ومثقف وكفء مهنيًا وأكاديميًا.

إن معلم المرحلة الأولى هو أولى المعلمين بالرعاية، لأن معلم المرحلة الابتدائية يؤدى دورًا مهما فى تشكيل شخصية الطفل، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة والهادفة لمواجهة التغيرات والمؤثرات المتنوعة والمتنامية فى الحاضر والمستقبل، والتى تتغلغل بيسر إلى أعماق التلاميذ عبر مختلفة وسائل الإعلام مسموعة ومرئية. إن المدرسة الابتدائية فى حاجة إلى نوعية من المعلمين معدة إعدادا يمكنهم من تأكيد الدور التعليمى والتربوى المرغوب.

وعلى ذلك بذلت جهود متواصلة لتطوير أساليب تأهيل معلم المرحلة الابتدائية، رغبة فى الارتفاع بالمستوى العلمى والتربوى له، ولكى يحقق أدواره على أفضل وجه ممكن. وجاء برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى كتجربة رائدة للتعليم عن بعد لرفع مستوى المعلمين فى مصر، خاصة تدريب المعلم وتأهيله فى أثناء الخدمة من أجل تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، حيث لا تنمية بدون بشر ولا بشر دون تنمية. إن لمحة تاريخية عن تجارب إعداد معلم المرحلة الابتدائية فى مصر تشير إلى أدوار مدارس المعلمين والمعلمات الريفية، ثم دور المعلمين باعتبار ذلك من الجهود والتجارب التى سبقت توحيد مصادر إعداد المعلم. إن فكرة تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى تنطوى على نظرة تجديدية تتفق وفكرة التعليم الأساسى التى تم الأخذ بها بعد تجريبها عام 80/ 1981 بمقتضى قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981، والذى امتد التعليم الأساسى بموجبه ليصبح تسع سنوات دراسية، ثم عدل بالقانون 233 لسنة 1988 ليصبح ثمانى سنوات دراسية، ثم يعود إلى تسع سنوات اعتبارًا من العام الدراسى 2002/ 2003.

إن فلسفة برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى تقوم على توصيل المادة التعليمية للدارسين حيثما وجدوا خلال العام الدراسى، نظرًا لصعوبة تفرغ المعلمين للدراسة أو انتقالهم إلى مراكز الدراسة.

واستخدام التعلم الذاتى الذى يعتمد على وسائط تعليمية من كتب وأدلة وبرامج تليفزيونية وإذاعية، وحضور الدارسين إلى مراكز تجمع لعدد قليل من الساعات فى أوقات فراغهم بعض أيام الأسبوع أو أيام الإجازات للحصول على المواد الدراسية والتشاور مع هيئة التدريس فيما يقابلهم من صعوبات. ومن هذا المنطلق أعدت وزارة التربية والتعليم مع كليات التربية فى الجامعات برنامجًا لتأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى ممثلة فى كلية التربية جامعة عين شمس والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ووافق المجلس الأعلى للجامعات على مشروع البرنامج فى مارس 1983 م مع منح من يستكمل الدراسة فى البرنامج شهادة جامعية تعادل درجة البكالوريوس أو الليسانس التى تمنحها الجامعات من كليات التربية، وقد بدأت الدراسة فى البرنامج فى أكتوبر 1983 والتحق بالبرنامج ستة آلاف من معلمى الابتدائى فى محافظتى القاهرة والجيزة فى كلية التربية جامعة عين شمس، وفى عام 1984 / 1985 انضم إلى البرنامج سبع كليات أخرى للتربية ثم عمم فى جميع كليات التربية فى مصر عام 1989 م، و بلغ عدد الدارسين المشتركين أربعين ألف معلم، وتخرج أول فوج منهم فى كلية التربية جامعة عين شمس عام 86 / 1987، وبلغ عدد من تخرجوا فى هذا البرنامج عشرة آلاف معلم. وتم تقويم هذا البرنامج عام 1987 لتدعيم أوجه القوة فيه ومواجهة ما يقابله من مشكلات ووضع الحلول المناسبة لها.

وأهم هدف لهذا البرنامج هو رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى التربوى. وجاءت الأهداف الفرعية متمثلة فى تنمية قدرة الدارس على:

- القيام بوظائفه كمعلم فى الحلقة الابتدائية، سواء أكان معلم فصل فى الصفوف الأربعة الأولى، أو معلم مادة تخصيصية فى الصفين الخامس والسادس.
- مساهمته فى الأنشطة التعليمية التربوية والنواحى الإدارية فى المدارس الابتدائية.
- تمكنه من النمو علميّا ومهنيّا ووظيفيّا.
- قيامه بدور فاعل فى مسيرة تطوير التعليم والارتقاء بمهنة التعليم الابتدائى.
- القيام بدور مؤثر فى تطوير بيئته ومجتمعه المحلى.

وقد تطلب تحقيق هذه الأهداف الدراسة فى البرنامج مدة تعادل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون أسبوعا. والدراسة على نظام الفصول الدراسية، وينقسم العام الدراسى إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما أربعة أشهر، إضافة إلى فصل صيفى لمدة شهرين. وتجرى الامتحانات فى الفترة الأخيرة من كل فصل دراسى، ويضع الامتحانات لجان من بين أساتذة كليات التربية.

واستمرارا لدعم مسيرة تطوير معلم المرحلة الابتدائية تم استبدال هذا النظام فى عام 1989 بأن أنشئت شعب فى كليات التربية تحت مسمى التعليم الأساسى يلتحق بها الطلاب الحاصلون على الثانوية العامة ليدرسوا فى كليات التربية توحيدًا لمصادر إعداد المعلمين.

إن الفترة التى يقضيها الطالب فى كليات التربية ليصبح مؤهلا لممارسة مهنة التعليم كافية فقط لوضعه كمعلم فى أولى خطوات هذه المهنة التى تتطلب بجانب الإعداد والتكوين استمرار التدريب،حتى يستطيع المعلم أن يواكب الانفجار المعرفى، واستراتيجيات التدريس الحديثة، والوسائل المهنية، لأن المعلم بعد تخرجه فى كليات التربية بفترة ليست بالطويلة تصبح مهاراته فى حاجة إلى تجديد. ومن هنا فإن وزارة التربية والتعليم تنطلق فى نظرتها إلى المعلم باعتباره القوة المحركة الدافعة

لخطط التطوير. ومن هنا أيضًا استلزم الأمر توفير المعلم بالكم والكيف اللازمين لقيادة العملية التعليمية نحو غايات محددة حالية ومستقبلية. وذلك بتوفير المعلمين فى جميع التخصصات، وتوفير فرص التنمية المهنية المستدامة، وتحقيق فرص الرعاية المتكاملة للمعلمين وأسرهم. ناهيك عن اشتراط فيمن ينضم إلى قافلة المعلمين أن يكون مؤهلًا علميًا وتربويًا وتجديد معارف المعلمين ومهاراتهم فى ضوء المستجدات العلمية والمكتشفات السيكولوجية والتكنولوجية، الأمر الذى تطلب تطبيق معايير الجودة من خلال:

- تحقيق شراكة فاعلة بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية فى الجامعات المصرية حتى يأتى خريجو هذه الكليات متوافقين مع متطلبات تحقيق رؤية مستقبلية جديدة للمعلم.
- الحصول على الاعتراف الأكاديمى بالبرامج التى تقدمها هذه الكليات للمعلمين، وحتى يتوافق بأعدادهم مع المعايير العالمية لإعداد المعلم.

إن التنمية المهنية المستدامة ضرورة لتحديث المعلمين من خلال تنوع واستمرارية البرامج التدريبية لرفع كفاءة المعلم وتحسين الأداء المهنى، ناهيك عن استخدام استراتيجيات وآليات جديدة للمتابعة الميدانية وذلك من خلال تطبيق معايير ومؤشرات الجودة، ووضع خطة لتدريب المعلمين على تدريس المقررات الدراسية فى إطار الأنشطة والتجريب والتطبيق وتنمية مهارات التفكير العليا. وهنا لابد أن نركز على استخدام تكنولوجيا التعليم من بعد عن طريق ما توافر لدى وزارة التربية والتعليم من آليات فى مقدمها الفيديو كنفرنس حيث القاعدة الرئيسة بمركز التطوير التكنولوجى فى وزارة التربية والتعليم فى القاهرة والتدريب فيها مع الحوار والتنافس مع باقى المتدربين فى المراكز الفرعية بالمحافظات المختلفة. وتلك نقله حضارية فى مسيرة تطوير التعليم المتنامية بعامة، وتدريب المعلمين بصفة خاصة. وهنا لابد من التحقق من جدوى هذا التدريب عن بعد بإعداد دراسة

منهجية، وفقًا لقواعد الضبط والموضوعية بهدف تقويم برامج التدريب ومحاولة التعرف على مدى نجاح البرنامج التدريبى فى تنمية الكفايات المعرفية والأدائية لدى المعلمين المتدربين، والكشف عن الدوافع الأساسية للمتدربين للإقدام على التدريب، وأثر الوسائل والمعدات التكنولوجية فى تحقيق التدريب، وأهم من ذلك كله تعرف مدى استفادة المتدربين من هذه البرامج التدريبية المقدمة لهم عن بعد فى مواقف التدريس الفعلى فى المدارس، باعتبار أن ذلك هو الغاية من التدريب أثناء الخدمة. الأمر الذى يتطلب بناء بطاقات الملاحظة، والاستبانات التى تطبق على المتدربين لأخذ آرائهم فى التدريب عن بعد من حيث: الإعداد والتنفيذ، واختبار مواقف التدريس لقياس انعكاس أثر التدريب على النمو المهنى للمعلم، وتحسين أدائه داخل قاعات الدرس.

إن تجديد الخبرة وتنميتها أمر أساسى وضرورى، حيث إن ما يتعلمه الفرد فى أى مجال يلبث أن يتطور ويتغير مع مرور الزمن، خاصة ونحن نعيش عصر المعلومات الذى يتميز بالتدفق المتسارع واليومى للمعرفة فى جميع المناحى. إن الولايات المتحدة الأمريكية تقدم حوافز للمعلمين الذين ينخرطون فى سلك التدريب والذين يواصلون الدراسة فى الجامعات للحصول على درجات علمية رفيعة، كما أنها أنشأت أكاديمية خاصة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأصبح التدريب المستمر سمة من سمات العصر حتى أطلق على المهنى أنه شخص يتعلم طوال حياته.

إن المجالس القومية المتخصصة قد أولت بالبحث والدرس تدريب المعلمين أهمية واضحة حيث أكدت على ضرورة الاهتمام بالمعلم والحث على تدريبه، وأهمية تنمية الكفاءة المهنية للمعلم، وفهم المعلم لقضايا العصر، وللتطورات الدولية التى تدور حوله، وإيمان المعلم العميق بقيم مجتمعه والحفاظ على الذات وعمق الولاء للوطن، والحرص على أن تكون الديمقراطية طابعًا لفكره وسلوكه باعتباره قدوة للطلاب. إن رعاية المعلمين ثقافيًا تتطلب إتاحة الفرص أمامهم للاطلاع على كل جديد فى الفكر والعلم والثقافة والاطلاع على الكتب المترجمة عن أمهات الكتب

العالمية الإنجليزية والفرنسية والألمانية، والتى تتناول الموضوعات المتصلة بالمعلم والعملية التعليمية والمستقبليات فى مجال التنمية المهنية والثقافية، ومن أهمها: اكتشاف التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد، الألفية الجديدة: الرابحون والخاسرون فى النظام العالمى القادم، التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير وتنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق، وقاموس المصطلحات التربوية، ومبادئ التدريس الفعال، ومدرسة المستقبل نحو بناء حضارة جديدة، وسياسة الموجة الثالثة، ودراسات مقارنة فى التربية الخاصة، والمرشد التعليمى: معلومات عن المدارس المختلفة بمدينة بون ألمانيا الاتحادية، ونظام التعليم فى ألمانيا، وتدريس الفصول كبيرة الأعداد فى التعليم العالى، ووثائق ونظام التعليم فى فرنسا، وتصميم التعليم للدارسين الكبار، نظرية النظم وتطبيقاتها فى التدريب، وتصميمات جديدة للتعليم والتعلم، تشجيع التعليم الفعال فى مدارس الغد، والتربية والحضارات ومجتمعات الأمس، ودراسة فى التربية المقارنة، ومواجهة تحديات المستقبل، والخبرة الأسترالية فى التعليم عن بعد، وتربية الشمس المشرقة، ومواجهة تحديات المستقبل: المعلومات التربوية والبحث وصناعة القرار. إنها أفكار وتجارب تربوية لصناعة المستقبل العربى.

سادسا ـ معلم لذوى الاحتياجات الخاصة

الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة فى حاجة إلى استراتيجيات تدريس خاصة بهم ومواد تعليمية يتم ضبطها لتلائم احتياجاتهم الخاصة. ومكونات التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة تشمل: تخطيط التدريس، وضبط التدريس، وتوصيل التدريس، وتقويم التدريس، وهى مكونات تنطبق على التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة وللطلاب العاديين على السواء. ففى مرحلة تخطيط التدريس يتم تحديد ما الذى سيدرس، وكيف يدرس، وتحقيق توقعات فعلية. وفى مرحلة ضبط التدريس يتم تحديد الإعداد للتدريس، واستخدام الوقت بطريقة بناءة، ثم

بناء بيئة تعلم إيجابية، وفى مرحلة توصيل التدريس يتم تحديد مهارات تقديم التدريس، ومراقبة التدريس، وضبط التدريس، وفى مرحلة تقويم التدريس يتم تحديد مراقبة فهم الطالب، ومراقبة مدة الانهماك، والاحتفاظ بسجلات تقدم الطالب، وإعلام الطالب بتقدمه، واستخدام البيانات لاتخاذ القرار.

إن تخطيط التدريس يأتى فى إطار أن المدارس أصبحت بيئات شديدة التنوع والتخطيط، مما يعنى اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالمحتوى التعليمى، وتحديد المواد والمناشط التى ستستخدم، وكيفية تقديم المعلومات، وكيف نقرر أن الطلاب يتعلمون وقبل ذلك كله يضع المعلمون الأهداف والتوقعات لطلابهم، وهى أساسية للمساعدة على التعلم. والتخطيط للتدريس يشمل ثلاث مهارات كبرى، هى:

(1) تحديد ماذا سندرّس عن طريق قيم مستويات مهارة الطلاب، وتحليل مهمة التدريس، ووضع تسلسل منطقى للتدريس، ووضع متغيرات السياحة فى الاعتبار، والتحقق من الفروق بين مستوى أداء الطلاب الفعلى والمتوقع منهم.

(2) تحديد كيف ندرِّس من خلال بعض الاستراتيجيات التى تبدأ بوضع أهداف تدريسية، ووضع تسلسل للتدريس، ثم اختيار طرائق التدريس والمواد، وتحديد مستوى سرعة التدريس بدقة، وتجهيز نسبة من المادة الدراسية، ومراقبة أداء الطالب، واستخدام المعلومات عن أداء الطالب لتخطيط التدريس التالى.

(3) ثم تحديد توقعات فعلية باعتبارها أحد العوامل المهمة للتخطيط للتدريس وكلما اقتربت هذه التوقعات من الواقع تحقق نجاح الطلاب، وكلما ابتعدت عن الواقع أخفق الطلاب. وهناك بعض الاستراتيجيات التى تستخدم فى تحقيق توقعات فعلية للطلاب، أهمها حث الطلاب على النشاط والانهماك، وتعريف الطلاب بعواقب الفشل، وتحديد التوقعات بوضوح.

والمكون الثانى من مكونات التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة هو ضبط التدريس. وهناك ثلاث مهارات لضبط التدريس هى: الإعداد للتدريس، واستخدام الوقت بطريقة فعالة، وبناء بيئة تعلم إيجابية:

(1) إن هناك مجموعة من الاستراتيجيات التى يمكن استخدامها فى عملية الإعداد للتدريس وهى: وضع قواعد للفصل الدراسى فى بداية العام الدراسى، ومشاركة الطلاب فى وضعها، ثم تعريف الطلاب بنتائج سلوكهم، والتعامل مع المداخل بكفاءة، والاستمرار فى عملية التدريس، وتعليم الطلاب أن يتحكموا فى سلوكهم.

(2) وهنالك استراتيجيات يمكن استخدامها لاستعمال الوقت بطريقة بناءة وهى: تحديد الإجراءات والخطوط الروتينية، وتنظيم المساحة المادية بكفاءة، وجعل التحولات من نشاط لآخر قصيرة، والحدّ من التدخلات، واستخدام مهارة أكاديمية موجهة، وتوزيع الوقت بطريقة كافية تناسب المادة التعليمية.

(3) أما من جهة بناء بيئة تعلم إيجابية فهناك بعض الطرق التى تحقق ذلك، وهى: جعل بيئة التعلم سارة وتقبل الفروق الفردية، وجعل التفاعلات إيجابية، وحث الطلاب على المشاركة والانهماك.

أما المكون الثالث من مكونات التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة فهو توصيل التدريس. وبداية فإن التعليم لا يقتصر على مجرد حدوث عملية التدريس، بل التدريس الجيد يتطلب بعض التفكير عن كيفية توصيل التدريس إلى الطلاب. وعملية توصيل التدريس تتضمن ثلاث مراحل، هى: تقديم التدريس، ومراقبة التدريس، وضبط التدريس.

(1) إن تقديم التدريس يتضمن أربعة عناصر أساسية، هى: تقديم المحتوى، وتدريس مهارات التفكير، وإثارة دافعية الطلاب، ثم تزويد الطلاب بمهارات ذات صلة بهم. وتفصيل ذلك يتضح فى أن تقديم المحتوى يشمل جذب انتباه

الطلاب، وتعريفهم بأهداف التدريس، والاستمرار فى جذب انتباههم، والتفاعل بإيجابية مع الطلاب والتحقق من فهم الطلاب، ومراجعة الدروس السابقة والمهارات الأساسية، واختيار موضوعات ذات صلة بالطلاب، والتحمس، وتنظيم الدروس، ووضع متطلبات التدريس ومقصده. وأما تدريس مهارات التفكير فإنها تشمل تقديم نماذج مهارات التفكير، والتحقق من فهم الطلاب، ودراسة استراتيجيات التعلم بشكل مباشر.

وأما العمل على إثارة دافعية الطلاب، فإنه يشمل إظهار اهتمام المعلم وحماسته، واستخدام المكافآت بمعدل محدود، ومساعدة الطلاب على فهم أهمية المواد وعلى الاعتقاد بقدرتهم على العمل. وأما تزويد الطلاب بمهارات ذات صلة بهم، فإن ذلك يشمل جعل المواد والمهام ذات صلة بالطلاب، ودراسة المهارات التى يمكن للطلاب إتقانها، والتنويع فى مواد التدريس، ثم إعطاء الطلاب وقتا كافيا، ومساعدتهم على النمو الآلى.

(2) مراقبة التدريس، وتشمل استخدام الاستراتيجيات التالية: تزويد الطلاب بتغذية راجعة واضحة، وبالتشجيع والمديح، وبنماذج الأداء الصحيح، وجعل الطلاب منهمكين فى النشاط، وحثهم على المشاركة فى المناقشات، وتعليم الطلاب أن يكونوا نشطين، والتوزيع البصرى على الطلاب غير المنهمكين فى التعلم، والعمل بشكل فردى مع الطلاب الذين ينتمون مبكرًا، وتزويد الطلاب بمكانيزمات للمساعدة عندما يحتاجون إليها.

(3) ضبط التدريس، ومعناه أن جميع الطلاب لا يتعلمون بنفس الطريقة أو بنفس السرعات، وعلى هذا فعلى المعلمين أن يضبطوا التدريس بما يتفق مع الاحتياجات الفردية للطلاب. وهذه العملية تقوم على أساس المحاولة والخطأ، حيث يقوم المعلم بتجريب مداخل بديلة وصولا إلى أنسب المداخل فى التدريس. وهناك بعض الاستراتيجيات المستخدمة فى ضبط التدريس، هى:

ضبط الدروس بما يتفق مع احتياجات الطلاب، وتزويد الطلاب بالعديد من البدائل التدريسية وبتدريس إيجابى ومراجعة، ثم ضبط سرعة التدريس.

أما المكون الرابع من مكونات التدريس الفعال للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فهو تقويم التدريس، ذلك أن التقويم جزء مهم من عملية التدريس، وهو العملية التى من خلالها يحدد المعلمون ما إذا كانت الطرق والمواد التى يستخدمونها فعالة أم لا. وهناك نوعان من التقويم هما: التقويم التكوينى الذى يحدث أثناء عملية التدريس، حيث يقوم المعلم بجمع البيانات أثناء التدريس ويستخدمها لاتخاذ قرارات تدريسية.ثم التقويم الختامى الذى يحدث فى نهاية عملية التدريس حيث يقوم المعلم بإجراء اختبار ليحدد ما إذا كان الطالب قد حقق الأهداف التدريسية أم لا. وهناك خمسة مبادئ لعملية التقويم هى: مراقبة فهم الطلاب، ومراقبة فترة الانهماك فى التعلم، والاحتفاظ بسجلات تقدم الطالب، وإحاطة الطلاب بتقدمهم واستخدام البيانات لاتخاذ القرارات.

(1) **مراقبة فهم الطلاب** والاستراتيجيات المستخدمة هنا هى: مراقبة فهم الطلاب للاتجاهات المتوقعة منهم، ومراقبة العملية التى يستخدمها الطلاب لأداء عملهم، والتحقق من معدل نجاح الطلاب.

(2) **مراقبة مدة الانهماك**، وتشمل مراقبة الانهماك النشط فى التدريس، وتعليم الطلاب أن يراقبوا مدى مشاركتهم، وتصفح الفصل لتقع عينة على الطلاب غير المنهمكين.

(3) **الاحتفاظ بسجلات تقدم الطلاب**، وتشمل الاحتفاظ بالسجلات وتعليم الطلاب أن يوضحوا مدى تقديمهم من خلال رسوم وتوضيحات.

(4) **إحاطة الطلاب بمدى تقدمهم**، وتشمل تخيير الطلاب بشكل منظم ومنتظم، وتزويدهم بتغذية راجعة متكررة، والسرعة فى تصويب الأخطاء، واستخدام

التشجيع والمديح للقيام بمهام محددة، ومساعدة الطلاب على تصويب أخطائهم فوريا.

(5) **استخدام البيانات لاتخاذ القرارات**، وتشمل: استخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لاتخاذ قرارات بشأن تعلمه، واستخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لإحداث تغييرات فى التدريس، واستخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لوقف استمرارية الخدمة المصممة لفئة معينة.

ولبناء نموذج تدريس فعال لذوى الحاجات الخاصة يمكن السير فى الخطوات التالية على الترتيب:

- توضيح ما يتوقع من الطلاب أن يقوموا به فى شكل لفظى وأداء عملى.
- التأكد من قدرة الطالب على القيام بما هو متوقع منه، على أن يزود الطالب بتغذية راجعة للتدعيم والتصويب.
- بمجرد أن يظهر الطلاب قدرتهم على أداء السلوك المتوقع بنسبة كبيرة يطلق لهم العنان فى الممارسة المستقلة. وهنا يقتضى مراقبة أداء الطالب وتزويده بالتغذية الراجعة والعمل على تصويب أخطاء الطلاب، وإعطاء فرصة أمام الطلاب لاستخدام مهارات جديدة فى أنشطة متنوعة،مثل الأنشطة الإثرائية وحل المشكلات والألعاب، ثم تأتى الخطوة النهائية وتتحدد فى إثبات تعلم الطلاب لمهارة جديدة.

إن أدوار المعلم فى ظل التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة يمكن تحديدها فى:

- مساعدة الطلاب على تنمية كل طاقاتهم من خلال تعليمهم المهارات الأساسية كى يوظفوها فى الحياة.
- تخطيط التدريس وإدارته وتوصيله وتقويمه.

- يصدر قرارات للتخطيط تتضمن التشخيص أى ما الذى يدرس، والوصف أى كيف تدرسه، وتحقيق توقعات فعلية من الطلاب.
- إدارة عملية التدريس بشكل فعال حيث يجهز المعلم للتدريس من خلال بناء قواعد السلوك فى بداية العام، والالتزام بها بشكل مستمر، واستخدام الوقت بطريقة بناءة وإقامة بيئة تعلم ثرية إيجابية.
- يوصل التدريس عن طريق تقديم الدروس ومراقبتها وضبطها كتلبية احتياجات الطلاب، وتدريس مهارات التفكير وإثارة دافعية الطلاب.
- مراقبة التدريس من خلال تقديم تغذية راجعة مصححة ومدعمة، وجعل الطالب فى حالة من الانهماك النشط.
- ضبط عملية التدريس من خلال ضبط محتوى الدرس، وتقديم بدائل تدريسية مختلفة، وإعادة عملية التدريس والمراجعة، ثم تغيير سرعة العمل استجابة لحاجات الطلاب الفردية.
- استخدام التقويم كعملية يقرر المعلم من خلالها فعالية الطرق والتقويم الفردى لأداء الطلاب.
- جمع البيانات أثناء التدريس واستخدامها لاتخاذ قرارات تتعلق بالتدريس أو تبنى التقويم التكوينى، والتقويم النهائى فى نهاية التدريس لقياس مدى تحقق الأهداف التدريسية.

وهناك تأثيرات مباشرة على كفاءة التدريس تشمل: مخرجات التعلم، ومناشط تعلم الطالب، والسلوك التفاعلى للمعلم، وسلوك المعلم قبل التدريس، وكفايات المعلم، وخصائص الطلاب. تلك المعاملة المهنية اللازمة لتصحيح المفاهيم مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وكلها أمور تلزم معرفتها كل المحيطين بهذه الفئة من المتعلمين، كما أنه تقع على كليات التربية تنمية الوعى وصناعة معلم للتربية الخاصة للتعامل بنجاح مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

قائمـــة المراجع

1- إبراهيم العيسوى : التنمية فى عالم متغير، دراسة فى مفهوم التنمية ومؤشراتها، القاهرة، دار الشروق 2002 م.

2- أحمد زويل : رحلة عبر الزمن (ترجمة مصطفى سليمان) القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر 2003 م.

3- أحمد منصور : الإنترنت استخداماته التربوية، المنصورة، المكتبة العصرية 2000 م.

4- إسماعيل صبرى عبد الله : " تمويل التعليم العالى "، مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن الحادى والعشرين، جامعة المنوفية 1996 م.

5- ألفت محمد فوده : " أهمية الإنترنت للمعلم والطالب "، مؤتمر تطوير المعلم الجامعى، الرياض، جامعة الملك سعود 2002 م.

6- برت دكر : فن الاتصال (ترجمة عبد الرحمن الشمرانى)، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية 1421 هـ.

7- البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم، المعرفة طريق إلى التنمية، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر 1996 م.

8- البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم 2002 م بناء المؤسسات من أجل الأسواق، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر 2002 م.

9- البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم 2003 م التنمية المستدامة فى عالم دائم التغيير التحويل فى المؤسسات والنمو ونوعية الحياة، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر 2003 م.

10- البنك الدولى : مصر والنوع الاجتماعى رؤية استشرافية، القاهرة، المجلس القومى للمرأة، يونيو 2003 م.

11- بلقيس إسماعيل داغستانى : " رؤية جديدة لدور المعلم لمواجهة العولمة والتبعية الثقافية "، القاهرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس 2004 م.

12- تغريد عمران : نحو آفاق جديدة للتدريس، القاهرة، دار القاهرة للكتاب 2001 م.

13- تغريد عمران : " فاعلية التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مستويات أداء تلميذات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو مادة التربية الأسرية "، مؤتمر مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 2002 م.

14- جوزيف لومان : إتقان أساليب التدريس، (ترجمة حسين عبد الفتاح)، عمان، مركز الكتب الأردنى 1989 م.

15- الحزب الوطنى الديموقراطى : التعليم والبحث والعلمى، القاهرة، الأمانة العامة للحزب 2003 م.

16- حسام محمد مازن : نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية فى منظومة المنهج التعليمى فى إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة، رؤية مستقبلية، مؤتمر مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 2002 م.

17- حسام محمد المازن : " نموذج مقترح لمنظومة البحث التربوى فى ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة واحتياجات المواطن العربى والمعاصر، رؤية مستقبلية "، مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة والمعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 2003 م.

18- حسن شحاتة، وهيا المزروع : " التقويم الذاتى لأعضاء وقيادات كليات البنات بالمملكة العربية السعودية مدخل لتطوير الأداء الجامعى "، مؤتمر تطوير المعلم الجامعى، الرياض، جامعة الملك سعود 2002 م.

19- حسين بشير : تطوير نظم التقويم التربوى والامتحانات للتعليم قبل الجامعى، مؤتمر الامتحانات والتقويم التربوى رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى 2001 م.

20- حياة المجادى : الإبداع والتعليم فى الطفولة المبكرة، الكويت 1996 م.

21- حياة المجادى : أساليب ومهارات رياض الأطفال، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع 2001 م.

22- رجاء أبو علام : النظريات الحديثة فى القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات، مؤتمر الامتحانات والتقويم التربوى رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم 2001م.

23- سلوى عبد الله الجسار : " دور التعليم فى التنمية البشرية، المناهج الدراسية كحالة "، القاهرة، مستقبل التربية العربية، أكتوبر 1997 م.

24- السيد إسماعيل وهبى " اتجاهات معاصرة فى تقويم أداء المعلم "، مؤتمر مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 2002 م.

25- السيد عبد العزيز البهواشى : التربية الدولية الإعداد للحياة المعاصرة دراسة تحليلية للاتجاهات الحديثة، مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة والمعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 2003 م.

26- شكرى سيد أحمد : تقويم المهارات العملية، مؤتمر مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمنـاهج وطرق التدريس 2002 م.

27- عادل السيد الجندى : " التخطيط الاستراتيجى ودوره فى الارتقاء بكفاية وفعالية النظم التعليمية، دراسة تحليلية "، مستقبل التربية العربية، القاهرة، 1996 م.

28- عادل العدل، وصلاح عبد الوهاب : " القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا "، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 2003 م.

29- عبد المنعم الدردير : " أساليب التفكير لـ ستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لـ بيجز وبعض الخصائص الشخصية "، كلية التربية جامعة عين شمس 2003 م.

30- عثمان نايف السواعى : " مفتقدات معلمى الرياضيات فى الإمارات العربية المتحدة حول تعليم الرياضيات وتعلمها وممارستهم الفعلية فى التدريس الصفى "، القاهرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس،2004 م.

31- عزت عبد الموجود : " تنويع التعليم الثانوى فى دول الخليج ترف أم ضرورة ؟ "، القاهرة، مستقبل التربية العربية، أكتوبر 1997 م.

32- علاء عبد البارى وآخرين : " تأكيد الجودة فى التعليم والتدريب "، مؤتمر مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 2002 م.

33- على أسعد وطفة : بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 1999 م.

34- على عبد الله الدفاع : نوابغ علماء العرب والمسلمين فى الرياضيات، القاهرة، دار جون وايلى 1978 م.

35- على محمد الصغير، وصالح عبد العزيز النصار : " ممارسات المعلمين التدريسية فى ضوء نظريات التعلم "، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة نوفمبر 2002 م.

36- عيسى عبد الله جابر : " دافع الإنجاز وأنماط التعليم والتفكير لدى الطلبة المعتمدين والطلبة المستقلين عن المجال الإدراكى "، مستقبل التربية العربية 1999 م.

37- فؤاد أبو حطب : " التعليم المصرى فى القرن الحادى والعشرين "، القاهرة، مستقبل التربية العربية، أكتوبر 1997 م.

38- فاروق فهمي ومنى عبد الصبور : المدخل المنظومى فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة، دار المعارف 2001 م.
39- فايز مراد مينا : " مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة وجهة نظر"، مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 2000 م.
40- فايز مراد مينا : قضايا فى مناهج التعليم، القاهرة، الأنجلو المصرية 2003 م.
41- فتحى عبد الرحمن جروان : تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعى 1999 م.
42- فتحى مصطفى الزيات : " تقويم الكفاءة المعرفية نحو نموذج معرفى معاصر منتج للكفاءة المعرفية فى نظامنا التعليمى"، مؤتمر الامتحانات والتقويم التربوى، رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى 2001م.
43- كمال زيتون : التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة، عالم الكتب 2003 م.
44- المجلس القومى للمرأة : تقرير عن الأوضاع الإحصائية للمرأة المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).
45- محمد الأنصارى : " هل يمكننا تدريس الذكاء ؟ " القاهرة، مستقبل التربية العربية، أكتوبر 1997 م.
46- محمد عباس المغربى، وجليلة عبد المنعم موسى: " فعالية استخدام استراتيجية معلوماتية متخصصة فى تعلم مهارات التفكير الناقد لدى مجموعتين للتعلم الفردى والتعاونى من تلاميذ الصف الأول الثانوى "، القاهرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس 2004 م.
47- محمود أحمد السيد : فى قضايا التربية المعاصرة، دمشق، دار الندوة والدراسات والنشر 2000 م.
48- محسن خضر : " تطوير سياسات التعليم والعمل والتدريب العربية فى ضوء معطيات الثورة العلمية والتقنية المعاصرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس 2001 م.
49- محسن خضر : " النزعة الإنسانية فى الفكر التربوى الإسلامى عند أبى حيان التوحيدى "، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس 2003 م.
50- المركز القومى للبحوث التربوية : تجارب رائدة فى مجال التعليم قبل الجامعى فى مصر، القاهرة، قطاع الكتب بوزارة التربية والتعليم 2002 م.
51- ملكة حسين صابر : " دراسة تحليلية لبعض المواقف التدريسية "، مستقبل التربية العربية، القاهرة 1999 م.
52- ميخائيل فولان، وأندى هارجريفز : النمو المهنى للمعلم والتغيير التربوى، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية 2000 م.

53- نظلة حسن خضر : معلم الرياضيات والتجديدات الرياضية، القاهرة، عالم الكتب 2004 م.

54- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، القاهرة، روز اليوسف 2002 م.

55- وزارة التربية والتعليم : إنجازات التعليم فى مصر، القاهرة، روز اليوسف 2003 م.

56- يسرية إبراهيم موسى : " دراسة مقارنة بين نمط المناخ التنظيمى وعلاقته بالانتماء المهنى لمعلمى المدارس الإعدادية "، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس 2001 م.

ثانيا : المراجع الأجنبيــة :

57- Alexander, S. : "Trolls take giant Step from Folklore to toy boxes", The Wall Street Journal, 1992.

58- Anderson J. : Cognition Psychology and its Implications, New York W.H. Freeman & Co. 1990.

59- Brooks, J & Brooks, M. : In Search of Understaning : The Case For Constructivist Classrooms Virginia, Association for Supervision and Curriculum development, 1993.

60- Ceci, S. : How much does Schooling influence general intelligence and its Cognitive Components ? A reassessment of the evidence Developmental Psychology, 1991.

61- Fosnot, C. : Constructivism A Psychological theory of learning in C, Fosnot Ed. Constructivism Theory, Perspectives, and Practice, New York, Teachers College Press. 1996.

62- Gergen, K. : Social Construction and the educational Process. In L. Steffe & Gale Eds. Construction in education, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1995.

63- Gronlund, E. : Assessment of Student achievement, Boston : Allyn and Bacon, 1998.

64- Hanley, S. : Constructivism, College Park University of Maryland, 1994.

65- Hashway, R. : Assessment and Evaluation of developmental learning qualitative individual assessment and evaluation models. Westport Connecticut Praiger Publishers, 1998.

66- Klein, P. : Handbook of Psychological testing, London : Routledge, 2000.

67- Marin, N. & Benarroch, A. : A Comparative Study of Piagetion and Constuctivist work on Conception in Science, International Journal of Science Education, 1994.

68- Meredeen, Sander : Study for Survival and Success for College Students, Champan Ltd. London, 1988.

69- Oliver, K. : Methods for developing Constructivist learning on the web. Educational Technology, November, 2000.

70- Savery, J. & Duffy, T. : Problem based learning : An instuctional model and its Consructivist Framework, Educational Technology 35 (2), 1995.

71- Wilson, B. : Reflection on Constructivism and Instruction Design, University of Colorado, 1997.

72- Yger, R. : The Constructivist Learning model, Science Teacher 58 (6), 1991.